



Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Македонија
Университет имени Гоце Делчева, г. Штип,
Македония
Goce Delcev University in Stip,
Macedonia

Воронешки државен универзитет
Русија
Воронежский государственный университет
Россия
Voronezh State University
Russia

Трета меѓународна научна конференција Третья международная научная конференция

Third International Scientific Conference

ФИЛКО FILKO

ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ
PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION

ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ СБОРНИК СТАТЕЙ CONFERENCE PROCEEDINGS

26-27 април 2018 / 26-27 апреля 2018 / 26-27 April 2018

Штип

Штип

Stip



Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Македонија
Университет имени Гоце Делчева, г. Штип,
Македонија
Goce Delcev University in Stip,
Macedonia

Воронешки државен универзитет
Русија
Воронежский государственный университет
Россия
Voronezh State University
Russia

Трета меѓународна научна конференција

Третья международная научная конференция

Third International Scientific Conference

ФИЛКО FILKO

ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ
PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION

ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ
PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION

ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ СБОРНИК СТАТЕЙ CONFERENCE PROCEEDINGS

26-27 април 2018 / 26-27 апреля 2018 / 26-27 April 2018
Штип Штип Stip

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

821(062)
811(062)
316.7(062)
37(062)

МЕЃУНАРОДНА научна конференција (3 ; 2018 ; Штип)

Филологија, култура и образование [Електронски извор] : зборник на трудови / Трета меѓународна научна конференција, 26-27 април 2018, Штип = Филологија, култура и образование : сборник статей / Третья международная научная конференция, 26-27 апреля 2018, Штип = Philology, culture and education : conference proceedings / Third International Scientific Conference, 26-27 April 2018, Stip. - Штип : Универзитет "Гоце Делчев" = Универзитет имени Гоце Делчева = Shtip : Goce Delcev University, 2018

Начин на пристап (URL): <http://js.ugd.edu.mk/index.php/fe>. - Трудови на мак., рус. и англ. јазик. - Фусноти кон текстот. - Текст во PDF формат, содржи 737 стр. , табели, граф. прикази. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 27.12.2018. - Abstracts кон повеќето трудови. - Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-244-593-9

1. Насп. ств. насл.

а) Книжевност - Собири б) Јазици - Собири в) Култура - Собири г)
Образование - Собири

COBISS.MK-ID 109270026

ОРГАНИЗАЦИСКИ КОМИТЕТ

Драгана Кузмановска, Филолошки факултет при УГД
Олга А. Бердникова, Филолошки факултет при ВГУ
Светлана Јакимовска, Филолошки факултет при УГД
Татјана А. Тернова, Филолошки факултет при ВГУ
Виолета Димова, Филолошки факултет при УГД
Генадиј Ф. Ковалов, Филолошки факултет при ВГУ
Костадин Голаков, Филолошки факултет при УГД
Лариса В. Рибачева, Филолошки факултет при ВГУ

МЕЃУНАРОДЕН ПРОГРАМСКИ КОМИТЕТ

Виолета Димова (Македонија)
Даниела Коцева (Македонија)
Драгана Кузмановска (Македонија)
Ева Ѓорѓиевска (Македонија)
Марија Кусевска (Македонија)
Силвана Симоска (Македонија)
Татјана Стојановска Иванова (Македонија)
Лариса В. Рибачева (Русија)
Софија Заболотнаја (Русија)
Татјана А. Тернова (Русија)
Татјана Атанасоска (Австрија)
Олег Н. Фенчук (Белорусија)
Јулиа Дончева (Бугарија)
Билјана Мариќ (Босна и Херцеговина)
Душко Певуља (Босна и Херцеговина)
Волф Ошлис (Германија)
Волфганг Моч (Германија)
Габриела Б. Клајн (Италија)
Михал Ванке (Полска)
Мајкл Рокланд (САД)
Даниела Костадиновиќ (Србија)
Селена Станковиќ (Србија)
Тамара Валчиќ-Булиќ (Србија)
Ахмед Ѓуншен (Турција)
Неџати Демир (Турција)
Шерифе Сехер Ерол Чалшкан (Турција)
Карин Руке-Брутен (Франција)
Танван Тонтат (Франција)

Технички секретар

Марица Тасевска

Ирина Аржанова

Главен и одговорен уредник

Драгана Кузмановска

Јазично уредување

Даница Атанасовска-Гаврилова (македонски јазик)

Марјана Розенфелд (руски јазик)

Биљана Иванова (англиски јазик)

Снежана Кирова (англиски јазик)

Татјана Уланска (англиски јазик)

Техничко уредување

Костадин Голаков

Марица Тасевска

Славе Димитров

Адреса на организацискиот комитет:

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

Филолошки факултет

ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А

Пош. фах 201, Штип - 2000, Р. Македонија

Воронешки државен универзитет

Филолошки факултет

г. Воронеж, пл. Ленина, 10, корпус 2, к. 34, Русија

Е-пошта: filko.conference@gmail.com

Веб-страница: <http://js.ugd.edu.mk./index.php/fe>

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Драгана Кузмановска, Филологический факультет при УГД
Ольга А. Бердникова, Филологический факультет при ВГУ
Светлана Якимовска, Филологический факультет при УГД
Татјана А. Тернова, Филологический факультет при ВГУ
Виолета Димова, Филологический факультет при УГД
Геннадий Ф. Ковалев, Филологический факультет при ВГУ
Костадин Голаков, Филологический факультет при УГД
Лариса В. Рыбачева, Филологический факультет при ВГУ

МЕЖДУНАРОДНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Виолета Димова (Македонија)
Даниела Коцева (Македонија)
Драгана Кузмановска (Македонија)
Ева Ѓергиевска (Македонија)
Мария Кусевска (Македонија)
Силвана Симоска (Македонија)
Татјана Стојановска-Иванова (Македонија)
Лариса В. Рыбачева (Россия)
Софја Заболотная (Россия)
Татјана А. Тернова (Россия)
Татјана Атанасоска (Австрија)
Олег Н. Фенчук (Беларусь)
Јулиа Дончева (Болгария)
Биљана Марич (Боснија и Херцеговина)
Душко Певуља (Боснија и Херцеговина)
Волф Ошлис (Германия)
Волфганг Моч (Германия)
Габриелла Б. Клейн (Италия)
Ева Бартос (Польша)
Михал Ванке (Польша)
Мајкл Рокланд (США)
Даниела Костадинович (Србија)
Селена Станкович (Србија)
Тамара Валчич-Булич (Србија)
Ахмед Гюншен (Турција)
Неджати Демир (Турција)
Шерифе Сехер Эрол Чал'шкан (Турција)
Карин Рукэ-Брутэн (Франция)
Танван Тонтат (Франция)

Ученый секретарь

Марица Тасевска
Ирина Аржанова

Главный редактор

Драгана Кузмановска

Языковая редакция

Даница Атанасовска-Гаврилова (македонски јазик)
Марјана Розенфелд (руски јазик)
Билјана Иванова (англиски јазик)
Снежана Кирова (англиски јазик)
Татјана Уланска (англиски јазик)

Техническое редактирование

Костадин Голаков
Марица Тасевска
Славе Димитров

Адрес организационного комитета
Университет им. Гоце Делчева – Штип

Филологически факултет
ул. „Крсте Мисирков“ д. 10-А
Пош. фах 201, Штип - 2000, Р. Македонија

Воронежски државен универзитет
Филологически факултет
г. Воронеж, пл. Ленина, 10, корпус 2, к. 34, Россия

Е-пошта: filko.conference@gmail.com
Веб-сайт: <http://js.ugd.edu.mk./index.php/fe>

EDITORIAL STAFF

Dragana Kuzmanovska, Faculty of Philology, UGD
Olga A. Berdnikova, Faculty of Philology, VGU
Svetlana Jakimovska, Faculty of Philology, UGD
Tatyana A. Ternova, Faculty of Philology, VGU
Violeta Dimova, Faculty of Philology, UGD
Genadiy F. Kovalyov, Faculty of Philology, VGU
Kostadin Golakov, Faculty of Philology, UGD
Larisa V. Rybatcheva, Faculty of Philology, VGU

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Daniela Koceva (Macedonia)
Dragana Kuzmanovska (Macedonia)
Eva Gjorgjievska (Macedonia)
Marija Kusevska (Macedonia)
Silvana Simoska (Macedonia)
Tatjana Stojanovska-Ivanova (Macedonia)
Violeta Dimova (Macedonia)
Larisa V. Rybatcheva (Russia)
Sofya Zabolotnaya (Russia)
Tatyana A. Ternova (Russia)
Tatjana Atanasoska (Austria)
Oleg N. Fenchuk (Belarus)
Yulia Doncheva (Bulgaria)
Biljana Maric (Bosnia and Herzegovina)
Dushko Pevulja (Bosnia and Herzegovina)
Wolf Ochlies (Germany)
Wolfgang Motch (Germany)
Gabriella B. Klein (Italy)
Ewa Bartos (Poland)
Michal Wanke (Poland)
Danijela Kostadinovic (Serbia)
Selena Stankovic (Serbia)
Tamara Valchic-Bulic (Serbia)
Ahmed Gunshen (Turkey)
Necati Demir (Turkey)
Şerife Seher Erol Çalışkan
Karine Rouquet-Brutin (France)
That Thanh-Vân Ton (France)
Michael Rockland (USA)

Conference secretary

Marica Tasevska
Irina Arzhanova

Editor in Chief

Dragana Kuzmanovska

Language editor

Danica Atanasovska-Gavrilova (Macedonian)

Maryana Rozenfeld (Russian)

Biljana Ivanova (English)

Snezana Kirova (English)

Tatjana Ulanska (English)

Technical editing

Kostadin Golakov

Marica Tasevska

Slave Dimitrov

Address of the Organizational Committee

Goce Delcev University - Stip

Faulty of Philology

Krste Misirkov St. 10-A

PO Box 201, Stip - 2000, Republic of Macedonia

Voronezh State Universiy

Faculty of Philology

10 pl. Lenina, Voronezh, 394006, Russia

E-mail: filko.conference@gmail.com

Web-site: <http://js.ugd.edu.mk./index.php/fe>

СОДРЖИНА / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

1. Adili Bujar – CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN MACEDONIA	13
2. Angelovska Irena – MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION- OPPORTUNITIES, ACHIEVEMENTS, IMPROVEMENTS	21
3. Асимопулос Панаџис – НЮАНСЫ НИЦШЕАНСКОГО НИГИЛИЗМА В ФЁДОРЕ ДОСТОЕВСКОМ: «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И «БЕСЫ»	33
4. Балек Тијана – АКЦИОЛОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛ ФРАЗЕМА С КОМПОНЕНТАМА НЕБО И ЗЕМЉА У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ – КВАЛИФИКАЦИЈА ЉУДСКИХ ОСОБИНА И СИТУАЦИЈА	45
5. Бужаровска Елени – ПРИМАРНОСТА НА СЕМАНТИЧКИОТ ПРИОД ВО АНАЛИЗАТА НА ГЛАГОЛИТЕ	53
6. Величковска Родна – ЖЕТВАТА И ЖЕТВАРСКОТО ПЕЕЊЕ ВО МАКЕДОНИЈА И РУСИЈА (КУЛТУРНИ ПАРАЛЕЛИ).....	65
7. Веселиновска Снежана Ставрева – СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА СТУДЕНТИТЕ ОД ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА НА ФАКУЛТЕТОТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ ЗА СВОЈАТА ОСПОСОБЕНОСТ ЗА РЕАЛИЗИРАЊЕ НА НАСТАВАТА ПО ПРИРОДНИ НАУКИ	75
8. Гладышева Светлана Николаевна – БЕЛАЯ АРМИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ А. И. КУПРИНА, И. С. ШМЕЛЕВА И Р. Б. ГУЛЯ	87
9. Голаков Костадин, Ниами Емил – СТИЛОТ НА ПРЕВОДОТ НА ДРАМАТА НА А. П. ЧЕХОВ „ВИШНОВАТА ГРАДИНА“ ОД МАРИЈА НАЛЧЕВСКА-СИДОРОВСКА.....	95
10. Грачева, Жанна – ПОХВАЛА, КОМПЛИМЕНТ И ЛЕСТЬ КАК РЕЧЕВОЙ АКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В. НАБОКОВА)	103
11. Гркова Марија – УСВОЈУВАЊЕТО НА ПЕРФЕКТОТ ВО IX ОДДЕЛЕНИЕ ВО ШТИПСКО	109
12. Грујовска Сашка – ГРАМАТИЧКИ СРЕДСТВА ЗА ОЗНАЧУВАЊЕ ПРЕКАЖАНОСТ ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК	119
13. Денкова Јованка – КЕРОЛОВСКАТА ФАНТАСТИКА НА ЈАН ЛАРИ	127
14. Денковска Милица – ПАТУВАЊЕТО КАКО ИСТРАЖУВАЧКИ КОНЦЕПТ ВО КНИЖЕВНИТЕ СТУДИИ.....	139
15. Деревская Евгения – ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА ПО ЕГО ОТНОШЕНИЮ К ТРУДУ (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	149
16. Дѣгтева Ярославна – ЧУЖОЙ ВЗГЛЯД В РОМАНЕ «ИДИОТ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО	155
17. Димитриева-Ѓорѓиевска Марина – ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАКТИКА. УЛОГАТА, СТАВОВИТЕ И ЗАДАЧИТЕ НА НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС	161

18. Димова Марија Ѓорѓиева – (ИНТЕР)ТЕКСТУАЛНИ ТРАНСМИГРАЦИИ	169
19. Донеv Драган, Крстева Марија – ПОТРЕБАТА ОД ПРЕВОДОТ ВО ГЛОБАЛИЗИРАНИОТ СВЕТ	179
20. Ѓорѓиевска Ева – СЕМИОТИКАТА НА „ПРАШКИТЕ ГРОБИШТА“ ОД УМБЕРТО ЕКО	185
21. Erol Çalışkan, Şerife Seher – AN EXAMPLE TO THEATRICAL VILLAGE PLAYS FROM THE BOLU REGION: HASAN PLAY	195
22. Žigić Vesna - SOCIAL NETWORKS AND EDUCATION OF THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS	203
23. Ivanovska Lela – THE ROLE OF METACOGNITIVE LISTENING STRATEGIES IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE	213
24. Jugreva Marija – LEXICAL PROCESSING: MODELS OF WORD RECOGNITION	221
25. Караниколова-Чочоровска Луси – ЕЛЕМЕНТИТЕ НА ТРАДИЦИЈАТА И МЕНТАЛИТЕТОТ ВО РАСКАЗОТ „СТАРИТЕ ДНИ“ ОД БОРА СТАНКОВИЌ	229
26. Кирова Снежана, Кузмановска Драгана, Иванова Биљана – ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СО БРОЕВИ ВО АНГЛИСКИОТ И ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК	237
27. Kitanovska–Kimovska Sonja, Neshkovska Silvana – HANDLING OF CULTURE-SPECIFIC TERMS IN TRANSLATION	247
28. Ковачева Лидија – СИМБОЛИКАТА НА РОЗАТА ВО РИМСКИТЕ ПРАЗНИЦИ И ПОГРЕБНИТЕ ОБИЧАИ И ВО МАКЕДОНСКАТА НАРОДНА ТРАДИЦИЈА	259
29. Kovačević Maја – COMPOUNDS IN THE SERBIAN ENGINEERING DISCOURSE	267
30. Кожинкова Весна – КУЛТУРНИОТ И ЕТНИЧКИОТ ИДЕНТИТЕТ НА ЕГЕЈСКИТЕ МАКЕДОНЦИ ВРЗ ПРИМЕРИ ОД МАКЕДОНСКИОТ РОМАН	275
31. Koceva Ana – A CROSS-CULTURAL STUDY OF COMPLAINT STRATEGIES BY MACEDONIAN AND AMERICAN HIGH-SCHOOL STUDENTS	287
32. Коцева Весна, Тодорова Марија – КРЕИРАЊЕ НА АКТИВНОСТИ СО СТРУКТУРИРАН ИНПУТ ВО РАМКИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕТО ГРАМАТИКА СО ОБРАБОТКА НА ИНПУТ	293
33. Коцева Даниела, Мирасчиева Снежана – РАЗВОЈОТ НА КУЛТУРАТА ПОД ВЛИЈАНИЕТО НА КОМУНИКАЦИОНИТЕ МЕДИУМИ	301
34. Кузмановска Драгана, Мрмеска Викторија – КОЛОКАЦИИТЕ КАКО НЕИДИОМАТСКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ ПРОСЛЕДЕНИ ПРЕКУ ПРИМЕРИ ОД ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК	309
35. Кусевска Марија, Ивановска Билјана, Даскаловска Нина – УЛОГАТА НА ЕМПИРИСКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ЗА РАЗВИВАЊЕ ПРАГМАТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА КАЈ ИЗУЧУВАЧИТЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ	317
36. Kyrchanoff Maksym W. – NON-ACADEMIC FORMS OF CONSTRUCTIVISM IN FOLK HISTORICAL IMAGINATIONS IN MACEDONIA AND SLOVENIA	325
37. Лапыгина Мария – СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ПОЛИТИКА В РУССКИХ И СЕРБСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ	333

38. Lah Meta – GAMES SERVING AS DIDACTIC TOOLS: ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES	339
39. Леонтиќ Марија – ИДНО ВРЕМЕ ВО ТУРСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК	349
40. Лесных Наталья – ДЕ- И РЕМИФОЛОГИЗАЦИЯ ИСТОРИИ В ПЬЕСЕ М. УГАРОВА «ГОЛУБИ».....	361
41. Ljubicic Gordana – IS GRAMMAR-TRANSLATION METHOD REALLY DEAD	371
42. Ljubotenska Dragana – SOCIAL MEDIA AND THE LATEST TENDENCIES IN WORD FORMATION AMONG TEENAGERS	379
43. Маролова Даринка – ВОСПОСТАВУВАЊЕ НА ПРЕВОДНА ЕКВИВАЛЕНТНОСТ МЕЃУ СПЕЦИФИЧНИТЕ ГРАМАТИЧКИ ФЕНОМЕНИ ВО ГЕРМАНСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК.....	385
44. Магдинчева-Шопова Марија, Бошков Тајјана, Јошески Душко – ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАБОТЕЊЕ	395
45. Мартиновска Виолета – ПРИДОНЕСОТ НА АКАДЕМИК ВЛАДИМИР МОШИЊ ЗА СЛОВЕНСКИТЕ РАКОПИСИ ВО МАКЕДОНИЈА	405
46. Мирасчиева Снежана, Коцева Даниела – ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАКТИКА: НОВИ ИСТРАЖУВАЊА ЗА УНАПРЕДУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ПРАКТИКА	411
47. Митковска Лилјана – ИЗРАЗУВАЊЕ НАДВОРЕШНА ПРИСВОЈНОСТ: МАКЕДОНСКИОТ НАСПРЕМА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК	419
48. Младеноски Ранко – ПОЕЗИЈАТА ВО РОМАНИТЕ НА ВЕНКО АНДОНОВСКИ	429
49. Morris Kevin – CHINESE CUBANS. TRANSNATIONAL ORIGINS AND REVOLUTIONARY INTEGRATION	439
50. Нагина Ксения – ДИАЛОГ М. КУНДЕРЫ И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО: К ВОПРОСУ О ПРЕСТУПЛЕНИИ И ЕГО МОТИВАХ	451
51. Николенко Делфина Јованова – КОРЕЛАЦИЈА, МОРФОЛОШКА АНАЛИЗА И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ ЗБОРУВАЧИТЕ НА СЛОВЕНСКИТЕ ЈАЗИЦИ	461
52. Николовска Виолета – СЕМАНТИЧКО-СИНТАКСИЧКИ ИМПЛИКАЦИИ НА ГЛАГОЛОТ ЧУВСТВУВА	469
53. Обухова Елена – ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАКЕДОНСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Д. ДАНИЛОВА «ОПИСАНИЕ ГОРОДА»	477
54. Овсянникова Ксения – РЕДАКТОРСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.	485
55. Павлова Ирена, Ивановска Билјана – ЗБОРООБРАЗУВАЧКИ ПРОЦЕСИ КАЈ ГЛАГОЛИТЕ ИЗВЕДЕНИ ОД СОПСТВЕНИ ИМИЊА ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК	491
56. Panajotović Artea – YIN-YANG DUALISM IN GETHENIAN BIOLOGY AND POLITICS IN URSULA K. LE GUIN’S THE LEFT HAND OF DARKNESS	499

57. Петреска Весна – ЖИВОТИНСКИОТ КОД ВО СВАДБЕНАТА ОБРЕДНОСТ: КУЛТУРНИ ПАРАЛЕЛИ МЕЃУ МАКЕДОНИЈА И РУСИЈА	507
58. Петровска-Кузманова Катерина – НАРОДНА ДРАМА, МАКЕДОНСКО-РУСКИ ПАРАЛЕЛИ	515
59. Pop Zarijeva Natalija, Iliev Krste – LADY CAROLINE LAMB AND LORD BYRON: GLENARVON - A VAMPIRE OR A WANDERING JEW.....	523
60. Продановска-Попоска Весна – ПРЕГЛЕД НА МАКЕДОНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ГЛАСОВЕН СИСТЕМ: ВЛИЈАНИЕТО НА МАЈЧНИОТ ЈАЗИК ВО СОВЛАДУВАЊЕТО НА ПРАВИЛЕН ИЗГОВОР НА АНГЛИСКИ ЈАЗИК	529
61. Ристова-Михајловска Милена – ЖАНРОТ ПОЛЕМИКА ВО ДОМАШНАТА И СВЕТСКАТА ЛИТЕРАТУРА.....	541
62. Рыбачева Лариса – ВЕРБАЛИЗАЦИЈА ЭМОЦИЙ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	549
63. Сахарова Дарья – МЕСТО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИТОГИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. РЕДАКТОРСКИЙ АСПЕКТ	555
64. Сидорова Елена, Швецова Ольга – МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.	563
65. Симонова Светлана, Белоусов Арсений – К ПРОБЛЕМЕ ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА В РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ XX ВЕКА	571
66. Симоска Силвана – „СВЕТОТ КАКО ПОЛЕ ЗА КУЛТУРЕН НАТПРЕВАР МЕЃУ НАРОДИТЕ“ – ТЕОРИСКИТЕ ПРЕМИСИ ЗА КУЛТУРАТА НА ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ	581
67. Станојоски Игор – КОНКЛУЗИВОТ ВО БУГАРСКИОТ ЛИТЕРАТУРЕН ЈАЗИК И ВО МАКЕДОНСКИТЕ ДИЈАЛЕКТИ	591
68. Stojanovska-Ilievskia Natasha - THE MACEDONIAN COMPONENT OF THE 1. INTERNATIONAL CORPUS OF LEARNER ENGLISH	597
69. Сулејмани Умит - ПРЕЧКИ ВО КОГНИТИВНОТО УЧЕЊЕ ОД АСПЕКТ НА НАСТАВНИЦИТЕ	603
70. Тантуровска Лидија – „ВАСИЛИА ПРЕКРАСНА“	613
71. Тасевска Марица, Миленкоска Милкица - ЗАСТАПЕНОСТА НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК	635
72. Тернова Татјана – ПРОБЛЕМА НОВИЗНЫ В ЛИТЕРАТУРА АВАНГАРДА: РУССКИЙ ИМАЖИНИЗМ	643
73. Тихонова Ольга – ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ КРИМИНАЛЬНОГО ЖАНРА В СОВРЕМЕННЫХ ГЕРМАНО-СКАНДИНАВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ТЕЛЕВИЗИОННОМ КИНО	651
74. Тодорова Марија, Коцева Весна – УСВОЈУВАЊЕ НА ТРЕТ ЈАЗИК (J3)	659
75. Trajchev Stefan, Trajchovska Marina – THE PLURILINGUALISM CONCEPT IN THE LEARNING OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE	665
76. Тренчовска Софија – КАРНЕВАЛИСТИЧКОТО НАСПРОТИ ХУМАНИСТИЧКОТО ДОЖИВУВАЊЕ НА СВЕТОТ	673

77. Тренчовски Горан – ДИОНИЗИСКОТО ВО ДРАМАТА „СЛОВЕНСКИ ОРФЕЈ“ 681
78. Ulanska Tatjana – TEACHING CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN ALL LEVELS OF EDUCATION IN MACEDONIA 691
79. Урумова-Марковска Славица - ЃАВОЛОТ И САМОВИЛИТЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ФОЛКЛОР И НИВНАТА ИМАГИНАРНА ПРЕОБРАЗБА ВО РАСКАЗИТЕ НА МИТКО МАЏУНКОВ 701
80. Фьон Фам Май – УСТАРЕВШИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ОДЕЖДЫ 1. В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.А. БУНИНА 709
81. Hadzi-Nikolova Adrijana, Tasevska Marica – EDUCATIONAL TECHNOLOGY, THREAT OR BENEFIT TO TEACHERS 715
82. Чарыкова Ольга – ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ НОМИНИЦИИ 727
83. Чурсина Дарья – НАИМЕНОВАНИЯ ЖИЛИЩА В ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРАХ В ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 735
84. Шеху Флорина, Котева Мојсовска Татјана – ПОСТАВЕНОСТА НА КОМУНИКАЦИСКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ 741
85. Шутаров Васко – ПРОЕКЦИИ ЗА МАКЕДОНСКАТА КУЛТУРНА ДИПЛОМАТИЈА, СПОРЕД „НАЦИОНАЛНАТА СТРАТЕГИЈА ЗА РАЗВОЈ НА КУЛТУРАТА ВО Р. МАКЕДОНИЈА ЗА ПЕРИОДОТ 2018-2022 ГОДИНА“ 751
86. Wanke Michal – MOVING LAB BEYOND THE BORDERS. RESEARCH NOTES A PROPOS THE FREEDOMBUS INTERDISCIPLINARY PROJECT 759

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN MACEDONIA

Bujar Adili¹

¹Msc, Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University, Stip, Macedonia

bujar.3141@student.ugd.edu.mk

Abstract

An individual's education process is fulfilled as it deals intensely both with its own culture and with the foreign one. The aim is to develop its intercultural competence in the sense of an intercultural empathy. Intercultural learning can be understood as a very important part of the multiperspective general formation. In the educational process with the help of different role-playing games, simulations of different situations of misunderstanding, films, and sequences, students should perceive and understand the way of speaking, thinking and behavior of members of foreign culture, analyze them and make a connection with their own ways. One of the most important aspects of intercultural education is intercultural communication by which we understand interpersonal understanding between people of different cultural or ethnic groups who have not met or have just met. The Macedonian education system is designed to function in the context of advancement and promotion of citizens' individual and group values. This paper analyzes the latest developments in the field of intercultural education in Macedonia from the aspect of legislation and teaching practice.

Keywords: *education, intercultural education, intercultural communication, intercultural learning practice, Macedonian education system*

Introduction

The beginning of the 21st century finds pedagogical theory and educational practice faced with the challenges of the contemporary world dominated by extreme individualization processes, erosion of cultural values and globalization. To contemporary education this puts the demand for pluralism, while education is defined as a process through which conditions, norms and principles are created, as well as necessary competences that will enable dialogue between different cultures. The processes are related to the development of global consciousness, which is primarily defined as an openness, not only to all types of knowledge but also to cultures in the context of information on socioeconomic and ecological world problems (Robertson, 1992). Education plays an important role in building relaxed relationships and in forming attitudes and systems of values in civic societies. Social changes undermine the links between cultures and nations so that schools restore the function of the cultural transmitter. Freeing students through the pedagogical

procedure that involves free choice not only of free activities, but also of educational subjects, part of the work program and the living environment, increase various interests; the desire for knowledge, discovery, research and critical thinking (Mlinarević, 2004). This requires that intercultural education be presented as an intent to validate the cultural original identities of those ethnic communities living in multicultural societies.

Today's schools are characterized by complicated social interactions that require high degree of cooperation and tolerance of their members (Mlinarević et al., 2003). It is worth mentioning that today through the education of children, we want to make stable changes in the social views of people for the benefit of the future. It is therefore necessary to explore young people's orientations on values in order to provide systemic support through education institutions as well as through non-governmental associations. It should be emphasized the need for education on intercultural relations as an important aspect of the education system of the Republic of Macedonia, considering that education is seen as an important link in all the concepts of interculturalism. As we know, general social relationships are based on democratic principles, so different institutions in the education system have to be applied. In Macedonia, multiculturalism is seen in two aspects. The first calls for the strengthening of the nation's cultural identity, while the second is the creation of a basis for cultural pluralism in mutual understanding, dialogue, tolerance, respect for diversity and common life. The task of the education system is to prepare and train young people and parents, ethnic communities for coexistence in multicultural societies, not only in theoretical but also practical, by learning through experience.

Intercultural education

Intercultural education has several goals, while one of the most important is to make the youth aware of their national identity, but also tolerant to diversities, and as much as possible to contribute to the development of feelings of belonging to community and humanity in general. Intercultural education develops new, more tolerant forms of people's behavior in everyday life, including changes in people's awareness and attitudes. Intercultural education should contribute to the development of democracy, the protection of human rights and fundamental freedoms, better understanding and cooperation, freedom, security and peace. Developing awareness of the individual's national, religious, linguistic and cultural identity is also the focus of intercultural education (Gorski, 2008). By learning to recognize and respect our characteristics, we learn to respect diversity. Therefore the European context insists that future teachers should be trained in promoting the idea of mutual understanding and respect for different cultural communities, so their education is given intercultural character.

In the European Union, intercultural education is defined as a theoretical and practical approach based on the promotion and development of interaction among pupils of diverse origins and on knowledge of different cultural, religious and linguistic traditions in schools and societies. It also includes the belief that meaningful encounter and dialog encourage mutual understanding, enrich the intellectual and social life, and fight prejudice, xenophobia and racism in everyday life, as well as in classrooms (Sleeter & Grant, 2008). However, it's not enough to learn and just know about other cultures. It is necessary to create experiences through different situations

in schools, to organize mixed meetings and competitions of different identities in all matters of life and work of the school, to distribute unbiased obligations. For Kolb et al. (2001) learning is not just acquiring knowledge or transferring new ideas, but adapting older ones also. In multicultural education, the modification of old ideas should also be addressed. Pedagogues, on the other hand, start from the normative idea of culture, according to which culture denotes cultivating the mind or spirit together with the products of this mental culture (Clarke, 2008), while identity can be defined as a sense of belonging that allows people to understand and categorize the world they live in. Right through their own identity, human beings define their relations with the outside world. In other words, identity shapes the way the individual experiences and understands the world (Guerrina, 2002).

Starting from the sense of belonging provided by culture, Jonathan Friedman gives a contemporary interpretation of the notion of cultural identity as a collective consciousness, defining it as a sense of belonging based on the knowledge of some common determinants (language, race, territory, religion, etc.), which in a given situation constitute the basis for identification (Friedman, 1994). Culture, in this way, corresponds to what is commonly known as the culture of ethnic identity. It is exclusively based on the ideas of common language, blood and origin, regardless of the nature of the social conditions in which it can be met (Friedman, 2000). Our national culture gives us a moment of self-recognition, through which we simultaneously confirm our individual existence and become aware of ourselves as someone who has a collective existence. The issue of language and other forms of communication is the key aspect of this (Poole, 1999). More precisely, when general social conditions create standardized, homogeneous, centrally supported high cultures that cover all populations, a situation is created in which well-defined, educated and unified cultures are almost the only type of unit that people voluntarily and often very strongly identify itself. It seems that cultures today are a natural treasury of political legitimacy (Gelner, 2001). This means that no culture is perfect and hence it has no right to impose on other cultures (Parekh, 2000).

The conceptual change in education towards diversity is shown primarily at the level of the curriculum and the manner of its implementation. It is necessary to create such a social environment that supports the intentions of the school curriculum and provide an opportunity for realizing the relationships the school is trying to develop, starting from the micro level of the classroom. The support for the accomplishment of such a task includes various forms and levels of action from defining official cultural policies, through the protection of human rights to the protection of the environment, as well as all socialization factors from the society as a whole, through the media to the narrowest student environment, the local community and family (Kumpes, 2004). Such an understanding of intercultural education implies its multidimensionality: it is at the same time a new reflection on education (philosophical, pedagogical, sociological, anthropological) and its reform. Intercultural education is primarily a new philosophy of education which, besides, as every philosophy of education, examines everything we know, or we think we know about education (Reboul, 1995), it also links that knowledge with the knowledge of culture. The ideas of multicultural education (Banks et al., 1992; Gutmann, 1996), which become more and more prominent in the Macedonian educational discourses,

require that textbooks, starting from the ABC-books, are culturally inclusive (representing different ethnic groups in the society).

Challenges and perspectives

Macedonians and Albanians, together with a small percentage of Turks, Roma, Vlachs, Serbs, Croats, Bosniaks and others, live in a network of cultural, linguistic and religious differences. The ethnic division of all areas of social life is very deep. The general lack of communication due to ethnic and linguistic boundaries prevents understanding and encourages the strengthening of ethnic stereotypes. Therefore education plays a key and fundamental role in the development and shaping of people and society. The attempts for cultural interaction through education in Macedonia have never ceased and are still unfolding (2018). Here are some examples.

The Mosaic project was mainly implemented in the western part of Macedonia and covered the cities of Skopje, Kumanovo, Gostivar, Struga and Debar. Those cities were selected for this project because they are ethnically mixed (Najcevska, 2000). This project had two main objectives: introduction of a bilingual educational program in kindergartens and education aimed at developing skills for conflict resolution. The Babylon project (Koceski, 2003) is similar to the previously described Mosaic. It was implemented from 1999 to 2003 in eight cities, and Tetovo is one of them. It is a center where children from different nationalities came and shared, and at the same time studied for new things offered by the Center. The Nansen Model for Integrated Education (NMIO)¹ is a new model of education in the Republic of Macedonia which enables successful integration of students, parents and teachers from different ethnic communities through a modern educational process. NMIO is a model of education that nurtures, encourages and integrates multi-ethnic values, bilingualism and at the same time promotes and supports the cooperation between students, teachers and parents based on respect for differences, building a cohesive multiethnic community. The model supports the integration of students from different ethnic communities, who together stay and follow the teaching process (each in their mother tongue) in the same school building and in the same shift. Among the most ambitious and most comprehensive, however, is the Interethnic Integration in Education Project (IIEP) implemented by USAID in cooperation with all state educational institutions and eight non-governmental organizations.² With an impressive \$ 5.2 million budget, it is projected to run from 2011 to 2015 and is still ongoing. The USAID Interethnic Integration in Education project will work to create the political, social and economic climate needed for Macedonia to achieve sustained interethnic integration in schools, other educational institutions, and society as a whole. The most important is the improvement of interethnic communication and overcoming ethnic, cultural and language barriers.

The National Program for the Development of Education in the period 2005-2015 underlines the importance of the promotion of cultural identity in a multicultural context (MES, 2004). One of the objectives and tasks of education in the period 2005-

¹ Nansen Model for Integrated Education. <http://www.nmie.org/index.php/mk/nansen-model/za-nansen-modelot>

² USAID. <http://mk.pmio.mk/partneri-na-proektot/>

2015 is the development of the personality through "introduction, understanding and respecting other cultures on a national and international level ..." (NPDE, 2004). The results obtained by examining the initial situation in relation to the indicators of the School Designed for the Child on the dimension of multiculturalism (and children's rights) indicate that "the teaching contents offer much greater opportunities for the students from the classes in Albanian and Turkish to study on the culture, tradition and history of the Macedonian nation" and that "the teaching content intended for students who follow Macedonian language teaching offer much smaller opportunities to learn about culture, tradition and history of other ethnic communities."³ Considering that multiculturalism and good interethnic relations are important features of quality education that lead to improvement of students' results, in the next phase of educational reforms these elements should be especially emphasized. This is in line with the implementation of the School Designed for Child program (SDC)⁴ within the framework of national-level reforms as a child-based approach that addresses all aspects of education and their contribution to overall child development.

The study on multiculturalism and inter-ethnic relations in education (Petroska-Beska, et al., 2009) identifies that the use of the languages of the different ethnic communities in education is regulated, and there is a declarative promotion of the principles of mutual respect, tolerance, acceptance, but it fails to regulate the obligation to implement these values in the educational system. In terms of the level of linguistic-ethnic divisions in schools, official statistics data in the last decade indicates a downward trend in terms of multiethnic compared to monoethnic schools. Hence, the model of parallelism and division in the educational system is more preferred compared to the integration model. Among students of Macedonian and Albanian ethnic descent there are visible negative ethnic stereotypes and prejudices of otherness, which are more pronounced among the high school students. Teachers and parents contribute to interethnic intolerance so that they nurture stereotypes and sent a message to refrain from mutual communication in order to protect against the "others". Cooperation between teachers of Macedonian and Albanian ethnic descent is more declarative and superficial, without real interaction (Petroska-Beska et al., 2009). A recent study which reflects the situation in the multiethnic municipalities (Mickovski et al., 2011) showed that teachers feel they are only partially trained to use appropriate methods for multiethnic education, since most of them are not prepared to work in multicultural environments in the course of their studies, neither have attended additional training; some teachers and parents support the existence of so-called ethnic shifts; teachers are not very successful in choosing appropriate action in certain ethnically sensitive situations.

Vision of the Conception for Intercultural Education (Krsteska –Papic et al., 2015) is to create educational environment in which intercultural relations and integration processes will be cultivated... it has a mission to promote the

³ School designed for child, <http://www.umd.gov.mk/istrazuvanje.aspx>

⁴ The national SDC (UMD) program covers standards for six dimensions: 1) inclusion; 2) effectiveness; 3) health, safety and security; 4) gender sensitivity; 5) participation and 6) multiculturalism and children's rights. These standards were developed in 2006 and served as a basis for reforming primary education in Macedonia.

constitutionally and legally guaranteed rights to equal education for all, by fostering their ethnic and cultural identity, as well as to accept and respect the diversities through contents and activities that promote the intercultural dimension in the educational process in preschools, primary and secondary schools in Macedonia (ibid). Based on the data from the Ministry of Education and Science, 19% of the overall number of primary schools in the country, have the status of schools with two languages, and 4.75% in three languages. It also should be taken into consideration the fact that although most of these schools bear the sign of multiethnic, they basically operate in several smaller regional schools, in which the educational process on school level is actually implemented in one language. All this adversely affects the realization of daily, continuous contact between the participants in the educational process, their mutual understanding and cooperation (ibid).

In the context of multiculturalism, education and the development of education in the Republic of Macedonia, the Law on the Use of Languages⁵ and the Education Strategy 2018-2025⁶ have recently been adopted. It remains to be seen how these two acts will be implemented which are considered as the foundation of the progress and acceleration of the state's involvement in the group of developed western countries.

Conclusion

By definition, purpose, and tasks, intercultural education appears to be one of the best solutions in society's efforts for intercultural dialogue. The documents of European institutions undoubtedly emphasize the need for the implementation of intercultural education within the existing education system. Macedonia has made steps forward in opening intercultural dialogue and has adopted the necessary legislation for the progress of the multicultural society. Also, the state has adopted strategic documents in the area of education. However, critics remain on the implementation of the laws, the inability of the authorities to create a stable education system and frequent and well-thought out reforms. Small investments in education and in particular in the field of intercultural education remain controversial issues. Reviewing textbooks should be one of the most immanent interventions. However, steps have already been cast. The European context requires faster and more courageous action in terms of creating a society of equal citizens, cultivating cultural identity and socio-economic progress.

⁵ Law on the Use of Languages (2018).https://www.akademik.mk/wp-content/uploads/2018/01/predlog_zakon_za_upotreba_na_jazicite_so_obrazlozenie-2.doc

⁶ MES (2018).<http://www.mon.gov.mk/index.php/dokumenti/strateshki-plan>

References

- Banks, J. A., Cortes, C. E., Gay, G. E. N. E. V. A., & Garcia, R. L. (1992). Curriculum guidelines for multicultural education. *Social Education*, 55, 282.
- Clarke, S. (2008). Culture and identity. *The Sage handbook of cultural analysis*, 510-529.
- Гелнер, Е. (2001) *Нациите и национализмот*. Скопје: Култура.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525.
- Guerrina, R. (2002). *EUROPE - History, Ideas and Ideologies*. London: Arnold - A member of the Hodder Headline Groupe.
- Gutmann, A. (1996). 'Challenges of Multiculturalism in Democratic Education', in R.K. Fullinwider (ed.) *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process* (Vol. 31). Sage.
- Friedman, J. (2000). Globalization, class and culture in global systems. *Journal of world-systems research*, 6(3), 636-656.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.
- Koceski, S. (2003). 'Project Babylon' - an activity centre for children from different ethnic nationalities in Tetovo, R. Macedonia, June 1999 - end of 2003. <http://lgi.osi.hu/ethnic/csdb/results.asp?idx=no&id=169>.
- Krsteska –Papic, B., Bilal, S., Emin, O., Spaseva, S.M., Ackovska-Leshkovska, E., & Stojkovski, S. (2015). CONCEPT FOR INTERCULTURAL EDUCATION. Skopje: Ministry of education and science of Republic of Macedonia
- Kumpes, J. (2004). Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti, teorijski modeli i razvojne mogućnosti. *Povijest u nastavi*, 2(4), 305-321.
- Law on the Use of Languages (2018).https://www.akademik.mk/wp-content/uploads/2018/01/predlog_zakon_za_upotreba_na_jazicite_so_obrazlozenie-2.doc
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Petroska-Beska, V., Najchevska, M., Kennig, N., Balazhi S. and Tomovska A. (2009). Study on multiculturalism and interethnic relations in the education. Skopje: The UNICEF Office
- Poole, R. (1999). *Nation and identity*. Psychology Press.
- Reboul, O. (1995). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Robertson, T. (1992). *Globalisation. Social theory and global culture*. London: New Delhi.
- Ministry of Education and Science, (2004). National Program for the Development of Education 2005-2015.

- MES (2018).<http://www.mon.gov.mk/index.php/dokumenti/strateshki-plan>
- Mickovski, G., Aleksova, A., and Raleva, A. (2011). Project strengthening multiethnic cooperation in municipalities.: Report of the survey about the starting situation: Macedonian centre for civic education
- Mlinarević, V., Peko, A., Vujnović, M. (2003). Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. *Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 289-294.
- Mlinarević, V. (2004). Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje. *Pedagogijska istraživanja*, br. 2., str. 241-255.
- Najcevska, M. (2000). *Bilingualism in a Kumanovo Kindergarten*.
<http://lgi.osi.hu/publications/2000/26/08.PDF>.
- Nansen Model for Integrated Education.
<http://www.nmie.org/index.php/mk/nansen-model/za-nansen-modelot>
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. John Wiley & Sons Inc.
- USAID. <http://mk.pmio.mk/partneri-na-proektot/>

MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION- OPPORTUNITIES, ACHIEVEMENTS, IMPROVEMENTS

Irena Angelovska

Master of Music Science, angelovska.i@outlook.com

Abstract

Recent studies made in the field of multiculturalism in the education show that if multicultural contents are implemented through the programs in art subjects, such as music, dance, theater, literature or painting, students will benefit most and acquire habits which will improve their quality of life in many fields. This research aims to give an insight of the multicultural contents in the national music education program and its practical implementation in primary education in Macedonia, review of the repertoire in the textbooks, the approaches offered by the multiculturalism and its importance. Results show that even though implemented in the national program for music education, the multiculturalism is not included enough to meet the needs of today's students. Some achievements of the cultures in our country do not give the expected results for the best interest of the students. Among the given answers for improvements in this field, this research proves that the interaction between students of different mother tongue, and cooperation and support given by the municipalities and the community, are crucial if the multiculturalism is to be effective and enjoyed.

Key words: *Multiculturalism, Music, Primary Education, Culture, Interaction*

INTRODUCTION

One of the situations that societies face, which came as a derivate of the migration and immigration, is dealing with ethnic diversities. Discussing ethnic diversities, brings it inevitable to mention multiethnic society, which is a term that got widely used when talking about more than one, different (by/of) any sort, cultures, coexisting on one territory. As people migrate and immigrate, they carry with themselves cultural beliefs, marks, attitudes. According to the State Statistical Office, on the last census in 2002 in Macedonia there are 2022547 inhabitants, and regarding the national affiliation there are 1297981 Macedonians, 509083 Albanians, 77959 Turks, 53879 Roma, 9695 Vlachs, 35939 Serbians, 17018 Bosnians and 20993 have

declared as inhabitants of other nationalities. Another fact regarding the nationalities in Macedonia, are the diplomacy, economy and business relation between our country and other countries from around the world, which brings more people living in Macedonia with their families. The mixture of nationalities, the multiculturalism, brings mixture of cultures, which enriches the society and makes it more prosperous, although many of the inhabitants are unaware of this advantage by believing in the “superiority” of their own culture (Elliott, 1989).

“The view is that any society is richer if it will allow a thousand flowers to blossom. The assumption is that no man’s culture or way of life is so rich that it may not be further enriched by contact with other points of view. The conviction is that diversity is enriching because no man has monopoly on the truth about the good life.” (as cited in Pratt, Thomas, 1996, p.10) The fact that one culture is being raised and nurtured in one particular society, doesn’t make it “immune” or “resistant” towards other cultures in that society. Therefore, one culture is being shaped and “designed” by almost everyone, regardless if one belongs to that culture or not, and without the awareness of that process. Furthermore, the belief of the “superiority” of one culture can be doubted, or at least questioned, in terms of shaping the society and the tolerance level amongst its inhabitants. Nationalism, prejudice, the feeling of “superiority”, hate-speech, low tolerance, fear and violence, abuse and manipulation, are few of the many problems occurring. Having this at foresight, one situation that needs to be treated with high priority in dealing with these problems, which would normally be a big concern of the government in these regions, is the need of changing the thinking concept amongst the society’s inhabitants, so that they live, work and develop together, no matter their ethnic, religion, political affiliation, skin color etc.

Although we may think or expect that there are many differences when talking about, for example, religion, there is something that is almost the same for more cultural groups. We witness churches, mosques, synagogues, for different religious group, with the same purpose - faith and beliefs, comfort and security, education, manners and culture. These temples for many people are the beginning of their social involvement into craving their tradition and culture, which are things that vary from region to region, and also, it is very common that in these temples people educate themselves. With the democratic status of many societies, people are guaranteed on freedom of speech, the right to practice any religion they wish, the right of education and many more. According to article 26 of the Universal Declaration of the Human Rights “Everyone has the right to education”. This article is also included in the Constitution of the Republic of Macedonia. Therefore, one country has an obligation to offer a good education for the prosperity of its citizens and with that, to its society. More specifically, in order to have a good education,

creativity, curiosity, temperament, habit of learning and an open mind, are the most important aspects that should be prior importance of the subjects, which will nurture and develop the students' capacities and with that, contribute towards their development, not only academically, but also personally. Having at foresight that our society needs creative and inventive young people, who will thrive to gain personal development which will improve the development of the society, points to the need of allowing these young people to have creative and inventive educative curriculum which will lead them towards success.

Hence, the importance of the music education in the students' lives, which is a topic that has been reviewed in many occasions and discussions, and conclusions have been made which support the statement that it offers a creative approach which opens new alternatives towards the improvements concept. Therefore, the main purpose of this paper is giving an inside of the practical implementation of the curriculum of music education in the primary education in Macedonia, review of the repertoire in the textbooks, the multicultural approach that it offers, and with that the importance of the multicultural concept in the music education curriculum and the positive effects that will contribute into enriching the lives of thousands of young students who will be the next generation's "soldiers" to fight against every day's threads in our society. Thus, it is my belief that this paper will contribute into giving valuable answers and suggestions regarding this topic.

MULTICULTURALISM AND EDUCATION

There are numerous articles, papers and books about what the term MULTICULTURALISM means, what its purpose is, what does it describes, which group of people it targets or how do people see and accept it. "In its most common, descriptive sense, the multiculturalism is the same as cultural pluralism, i.e. it points out the variety, the versatility and the cultural difference in one society" (Gulevska, Mehmedi, Popova-Koskarova, Atanasova, Stojanov, Mojsoski, Tahir, Jankulovska, Piskaceva, 2015).

Many researches have been done to prove its importance, or the knowing, appreciating and tolerating the cultures in one country and also, it has been proven that the most effective way to incorporate and integrate the concept of multicultural is through the education, or more specifically through the arts, such as music, dance, theater, literature, painting etc., since the best way to shape the mind pattern, is to teach people how to deal with it and how think about it. Thus, the subjects which will show the art of one culture, will teach the students of the values and importance of it. In terms of education in multicultural societies, there are several important issues that must be addressed such as: the national school curricula, the schools (technical

equipment), the staff (teachers, administration, maintenance), the advisory bodies, the available material for the students and parents. The education system in Macedonia is organized in several levels such as, preschool, primary education, secondary (high) education and tertiary (university) education. So far with the changes made in the law on education, the primary and secondary education are mandatory for all citizens, whereas the tertiary education is a choice that everyone has. In primary education the changes which occurred in 2007, replaced the old 8-grade-system with the new 9-grade-system. This particular system has, of course, brought changes in the national school curricula and with that, new concepts, programs, subjects, terms and textbooks have been presented. The intention of bringing something new in the curriculum can have positive and/or negative outcome, since there are many factors included at this point in the organization of the mater. In our society, efforts are being made into incorporating multiculturalism, or rather, coexistence, tolerance and acceptance.

But as Stojanov mentions in the publication "Theoretical and Practical Views for implementing of the Interethnic Integration in the Education Faculties", "... the INTERACTION is essential for integration. Therefore, people need to communicate, for they will get to know better their customs and culture. Getting to know someone better, one's needs, customs, way of living, thinking and even one's problems, is making us aware of the situation and overcomes the prejudices that the society itself creates.". If it is said that we are born as "tabula rasa", why do people hate each other, isolate form each other, avoid, or even go into war against each other? Hence, when students are exposed to a different way of thinking and acting in the society, through acceptance, tolerance, and also through getting to know and help to one another, creates the sustainable environment. As illustrated in the publication, there are three situations in the multicultural relations which, probably, can be found on every multicultural soil, are: Segregation, Parallelism and Integration (Stojanov, 2015).

When living in segregation, the cultures are existing and living on one soil, but they are completely isolated from one another, so no further contact is being made between them. They live next to each other but do not know anything about each other. The parallelism means that the cultures will live close to each other, but they will not interact and cooperate (Stojanov, 2015). These two examples, however, do not describe the multiculturalism in which interaction, cooperation and connection are being made. Integration, in the forms of living in multicultural society describes inner trust, cooperation and interaction between the cultures. Therefore, are segregation and parallelism positive examples of more cultures existing in one country, is a matter of side taking, but in terms of multicultural education in primary education the best option of these three is the integration. In Macedonia in certain schools the

lessons are taught in Albanian, English, Serbian and Turkish language, some of them are public primary schools and some of them are private primary schools. Therefore, in terms of the official language which is used in the schools there are classes in which there are only Albanian students, only Macedonian students, only Serbian students and only Turkish students, and there are classes in which there are students of different nationalities, and the language of the lessons is either English (in private primary schools), or Macedonian (in public primary schools). As much as this points towards achievements of the ethnic groups that have been accomplished, there is one fact that needs to be addressed regarding this.

To learn something, means to connect with that thing. Therefore, if there is be an attempt for the students to be presented with music of different culture, they must be exposed to it. And if it is to be achieved, the student must interact with each other. Nowadays, in most schools where the matter is thought in two or more languages, the students are not spending sufficient time with other students who don't belong in their ethnic group and they miss out on the opportunity to know other cultures, to know the other children, their language, their customs or their personality, they miss the opportunity to interact and by that to be involved in the active multiculturalism. This also points that, the multiculturalism, even though "alive" and present, and a concept which offers opportunity for all-sides development, is something that is not consumed and enjoyed enough by the pupils in primary schools.

MULTICULTURALISM AND MUSIC EDUCATION

It is often believed that the music, in its most common form, is a universal language which anyone can understand. Is it the fact that music is enjoyed by the people and that it doesn't involve words or language structures, is very doubtful, since the term music is used to talk about both instrumental and vocal, and the vocal music, indeed, uses words, David J. Elliott in his paper "Key Concepts of Multicultural Music Education" discusses this subject and implies that "music is not a universal language: people do not immediately understand, appreciate, or enjoy the music of the cultures. More accurately, people within cultures and between cultures often speak of 'our music' and 'their music'". Therefore, since the beginning of addressing the music as a language, we have to connect this with the human itself, since the language (in the form of using words and other structures) is a practice which people use to communicate. Pointing out two important views in his paper, Elliott discusses that "it is common to overlook the fact that, before anything else, music is a human practice. All over the world, the human practice of making sounds to which to listen (and dance, and celebrate, and glorify) inevitably leads to the codification of skills and understanding, the specification of

standards of performance, and the establishment of institutions for passing on musical skills, understandings and standards”. The need for producing sounds, regardless of the occasion, makes the music representative and closely connected to the culture. “Music can abstract and distill the relatively unclear and obscure character of culture” (Nettl, 1983, p. 159). Thus, one culture’s music represents the values, tradition and customs of its people, and since in the public schools in our country the students study the subject Music Education, an opportunity arises for them to learn other cultures, apart from their “own”.

Fung mentions three rationales for incorporating multicultural music education. The Social, Musical and Global rationale are the moving point from which the educators in Macedonia should start, to deepen the understanding of its incorporation.

The social rationale is the belief that cultural diversity in music education instructs students in accepting people from other cultures, reduced intolerance, and cultivated open-mindedness. (Fung, 1995)

The musical rationale describes that by learning about other musical systems, students can become more perceptive, critical and sensitive to a greater diversity of musical expression. (Fung, 1995)

The global rationale Fung states that promotes students’ understanding of the world beyond their own lives, and helps them understand the complex ways cultures interact. (Fung, 1995)

In his doctoral dissertation, David Harrison Knapp states that “by studying the music of other cultures, students begin to understand an array of musical sophistication around the world, including, but not limited to, classical music. When students become familiar with the musical complexities of other cultures, they begin to shed prevalent biases of the superiority of Western art music” (Knapp Harrison, 2012). In a close relation to this statement Kraus argues that “Foreign musical cultures can: (a) develop an interest in that which is foreign or unfamiliar, that is, cultivate open-mindedness and unbiased thinking, (b) abolish prejudice and national and racial resentments, as well as developing an understanding of the mentality of other peoples (p. 91).” (as cited in Knapp Harrison, Kraus, 1967)

ANSWERS AND RESULTS

After the analysis of the programs of the subject Music Education in primary education, the received answers from the online survey and the interview I had with the respondents, I came to the conclusion that the Music Education program emphasizes the usage of the Western music and the Macedonian music. An emphasis was being made to the Baroque music period, the

Classical music period and the Romantic music period with compositions dominantly created on the soil of Europe.

The primary education is organized in **three periods**, which form complete units:

A. FIRST PERIOD

The National Music Education Program is organized with 72 lessons in one year, that is, the subject is taught with 2 lessons per week. The educational work for this year can be performed by a professor who graduated at the Faculty of Education- Pre-school Education department; Class Education department, or at the Faculty of Philosophy- Institute for Pedagogy, graduated pedagogue.

The beginning of the implementation of multiculturalism starts with the introduction to the musical folk heritage, where mostly Macedonian folk songs are being presented. It is the professor's choice of preference, which parts of whose folk heritage will be used during the lessons, and the results don't show great enthusiasm of learning other folk heritage except the one used in the textbooks which are dominantly from the Western and the Macedonian culture. This period has great perspective, having at foresight the age of the students and the opportunities that arise with that.

B. SEDOND PERIOD

In the first two years of the second period the program is organized with 72 lessons in one year, or 2 lessons per week. The educational work for this year can be performed by a professor who graduated at the Faculty of Education-Pre-school Education department; Class Education department, or at the Faculty of Philosophy- Institute for Pedagogy, graduated pedagogue. In the last year of the second period, the program is organized with 36 lessons in one year, or 1 lesson per week. This lower the opportunities of learning music culture by 50%. Professors who graduated on the Faculty of Music Art- Music Theory and Pedagogy department, or other departments with acquired additional pedagogical and methodological qualification are permitted to work.

Most of the multicultural features are presented through the themes Folk Music Creation- (new theme which is presented in the program that stimulates the expression and the creativity of the students who are expected to comprehend the knowledge for the terms folk song, through an action in which they are given assignment to collect folk songs from different parts of the country), which the respondents listed as **the one which is the most appropriate for implementing multiculturalism**, and through the Listening Music themes. But again, an emphasis of the Western music and the Macedonian music are being made.

C. THIRD PERIOD

In the third period, the program is organized with 36 lessons in one year, or 1 lesson per week. Professors who graduated on the Faculty of Music Art-Music Theory and Pedagogy department, or other departments with acquired additional pedagogical and methodological qualification are permitted to work.

The multicultural features are presented mostly with the Listening Music theme, where the students are being informed with the festivals and the manifestations in our country. The schools have an obligation to offer “group” lessons with students who study in different classes in the same year and who have same aspirations and affiliations towards some of the teaching subjects. With these lessons the students can share experiences, get to know each other, get to know the culture of “the other”, and most importantly to discuss and overcome the prejudices which they acquire via the media, the people around them and their surroundings. In this period the program and the textbooks offer more information, compared to the information provided in the first and second period. With the introduction of the festivals and manifestations and with the presenting of the Jazz, Pop, Rock and Rap genres, the students are being introduced to the philosophy on which these genres are being built. Hence, the students get broader view and new perspectives, towards which the World Music has evolved.

Most of the composers whose compositions are listed in the textbooks and the program are:

A. Dvorak, A. Khachaturian, A. Vivaldi, B. Britten, B. Smetana, C. M. Weber, C. [Saint-Saëns](#), E. Grieg, F. Chopin, F. Liszt, G. Verdi, J. Brahms, J. Haydn, J. Rodrigo, J. S. Bach, J. Strauss, L. V. Beethoven, L. Armstrong, L. Bernstein, M. Glinka, M. Mussorgsky, M. Ravel, N. R. Korsakov, O. Lasso, P. I. Tchaikovsky, R. Schumann, S. Prokofiev, W. A. Mozart, W.L. Weber, Z. Offenbach, A. Djambazov, D. Shuplevski, E. Glisikj, G. Kolarovski, Gj. Smokvarski, K. Makedonski, R. Avramovski, S. Gajdov, T. Prokopiev, T. Proshev, T. Skalovski, V. Nikolovski, Z. Glisikj, Z. Zaprov.

Hence, the following results appear:

- The Multiculturalism in the subject Music Education is incorporated in the national curriculum in primary education.
- Mostly, the themes which contain multicultural features are the Folk Music Creation and Listening Music themes.
- An emphasis is being made towards the Western-European and Macedonian Music, whereas information from other cultures are lacking.

- 64% of the respondents claim that the program does not meet the interest of the students, and believe that it does not cover the music challenge that the students face.
- The reasons that have been listed by the respondents which lack in the program of Music Education are the different interest of music, inadequate program for the age of the students, not enough practical use of the mater, repetition of information, lacking of creative contents in which students from different cultures will be involved together. The lack of textbooks from 1st to 3rd grade.
- 12 schools out of 14 have taken part of multicultural trainings or seminars, whereas 10 professors of 14, have been included in such trainings and seminars
- 7 of the 10 included professors answered that 7 of the professors answered that the experience and knowledge from the multicultural seminars and trainings can be partly applied in the program of the subject.
- 6 of the 10 included professors, believe that it can be used and applied in a long turn.
- 43% of the respondents believe that the music curriculum offers enough information regarding the multiculturalism, and just 14% of the respondents hold the opinion that it is sufficiently covered. The other 43% of respondents hold the opinion that the program does not cover enough information
- The respondents have listed the following activities as such in which the multiculturalism can be most used: **Folk music creation** activities (storytelling, riddles, IT researches, presentations tec.), **playing on music instruments, visiting lessons in other schools where the teaching language is different for the visiting students, the music shows in the schools, the days of the school, the celebration of state and religious holidays, music festivals and competitions**, and they listed that the **cooperation between the municipalities and the schools** would be of great help for the implementation and organization of the multicultural concepts of the matter. Hence, in order to achieve the most out of the program and of the multiculturalism in it, the **interaction between the students of different cultures** is essential for these activities.
- One of the biggest problems is that the students from the nationalities in Macedonia which study the matter in Albanian, Turkish and Serbian language, use literally translated textbooks, which is a situation that needs immediate attention in order to make improvements, whereas the ones in 1st, 2nd and 3rd year do not have textbooks at all.
- Another problem which occurs in the program is that there are not sufficient music examples to cover the, where 6 respondents (44%) say that the program does not offers adequate music examples from their culture, 4 respondents (28%) think that the program covers partly the multiculturalism

in the music culture, and another 4 respondents (28%) believe that the program offers the needed music examples. The reasons for the negative responses are that the textbooks lack appropriate music examples and with that do not meet the needs of the different ethnic groups of students, since the music examples (mostly in every textbook in use) are literally translated into specific language, which makes it even harder to be presented in the correct way, and that the textbook's authors should pick more appropriate examples presented in the original form.

- The respondents who work in private primary schools answered that the textbooks which they use textbooks from American authors, which offer a lot of information and examples from all around the world.
- The majority of the respondents or 93%, believes that the multiculturalism is a **positive** feature, which **can increase the tolerance and respect** amongst the students, towards other students who belong to different culture than theirs. They also claim that the multiculturalism can be **powerful tool against hate-speech**, and that the **multiculturalism can be easily implemented as an organizational process** in the music program.
- As examples of successful applied activities in which the multiculturalism is implemented and involved, the respondents have listed-organizing meetings together with the professors which teach the matter in Albanian and Turkish language, organizing lessons on which all of the students are trying to find something out about the different cultures and exchange experiences together and organization of music shows on which they present the music of the cultures etc.
- When talking about the reaction that the students have when they are learning multicultural contents, most of the respondents said that the students are being cautious and with a lot of respect and that they are eager to learn something new and different.

CONCLUSION

Macedonia is a young society. A society which is still forming and in process of transition. It is of the highest importance that we, as inhabitants of our country, respect our differences, for they make us only better. Efforts are being made to implement the best and positive results from around the world, but most dominantly from Europe's countries concepts of organization in the education. Of course, those approaches need further defining and adaptations, if to be applied in our system, for which we all are different. Seminars and trainings are mostly being organized and supported by Ministry of Education and Science in Macedonia, the American Embassy, USAID, Bureau for Development of Education, State Education Inspectorate, State Examination Center, Vocational Educational Training Center, All municipalities and many

more. Several projects took place in some of the primary and secondary schools in Macedonia, for improving the current situation in the education.

The multicultural approach is a philosophy that needs to be accepted and treated properly, since it is only a way which will help us to grow better, become smarter, and live wiser. Every one of us, regardless of the ethnic, religious, political or any other orientation, shape the culture of our country, for it is not resistant to anything. Embracing the differences makes us stronger and making that process through the music education is a sacred thing. The education is the most important feature of one country and by enriching it with the implementation of the multiculturalism, everyone will benefit.

BIBLIOGRAPHY:

- Fung, C. V. (1995). "*Rationales for Teaching World Musics*". Music Educators Journal
- Green, F. T. (1966). "*Education and Pluralism: Ideal and Reality*". Twenty-Sixth Annual J. Richard Street Lecture, Syracuse University School of Education
- Gulevska, V., Mehmedi, L., Popova - Koskarova, R., Atanasova, T., Stojanov, T., Mojsoski, N., Tahir, T., Jankulovska, S., Piskaceva, A., (2015), "*Theoretical and Practical Views for implementing of the Interethnic Integration in the Education Faculties*", Skopje, Macedonian Civil Education Center
- Harrison Knapp, David. (2012). "*The Effects of Multicultural Music Instruction in The Perception of Authenticity and Preference for Teaching Multicultural Music*", Florida State University
- Kraus, E. (1967). "*The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present*". Music Educators Journal
- Nettl, B. (1983). "*The Study of Ethnomusicology: Twenty-Nine Issues and Concepts*". Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2010). "*Music Education and Ethnomusicology: A (usually) Harmonious Relationship*", MinAd: Israel Studies in Musicology Online
- Pratte, R. (1979). *Pluralism in education: Conflict, clarity and commitment*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Taylor, C. (1992). "*The Politics of Recognition*," in Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (ed.) Princeton University Press

НЮАНСЫ НИЦШЕАНСКОГО НИГИЛИЗМА В ФЁДОРЕ ДОСТОЕВСКОМ: «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И «БЕСЫ»

Панаётис Асимопулос¹

Резюме

Глубокие исследования, основанные на кристаллическом расшифровке сознательных отношений и бессознательных составляющих многогранного мировоззрения Достоевского, отражают неоспоримое присутствие ницшеанской философии. Каталитическое влияние её первенствующих проявлений в гармоничном сочетании с основными принципами русского нигилизма доминирует в философской мысли гениального Русского. Действительно, его ведущие фигуры представлены в виде беззащитных пешек утилитарных тенденций. Безвольные носители аутентичных материалистических практик открыто принимают суицидальное отчуждение. Они маргинализируют идеальные гуманитарные параметры высокоценных систем. В его импульсивной природе и также в его экзистенциальной тревоге разносторонний автор инсценирует жалкое преобладание нулевого, и бесчеловечный конец своих верных приверженцев. Таким образом и благодаря рациональному доступу к сверхъестественной природе Бога достигается воображаемое ныряние непритязательно религиозного Достоевского в подземные потоки обнищавшего российского общества. Его оправданное пророчество отображается в идиосинкратических переходах трагических героев, как рельефно проанализированы в двух верхушечных произведениях: в психологической драме «Преступление и наказание» и в социально-политической сатире «Бесы». Непобедимость небытия служит удобным поводом для пассивного компромисса дезориентированного человека с доминирующим интеллектуальным тупиком. Но искупительное высвобождение от развращённой жизни и привлекательных пороков возможно.

¹ *PhD.c., Военная Академия Греции, asimopoulosp@yahoo.gr*

Существенное очищение не предполагает насильственного искоренения старых ценностей, но основано на переопределенном вынашивании нового нигилистического общества которое ориентированно на «запредельное».

Ключевые слова: Достоевский, Ницше, нигилизм, «Преступление и наказание», «Бесы»

1. Вводные замечания

Настоящее нищепанское восхищение² в отношении Достоевского, который „the only person who has ever taught me anything about psychology“³ отражается: (а) в психологической драме «Преступление и наказание» (1866), которая проходит в Санкт-Петербурге и в сибирской тюрьме и (б) в важном нигилистическом манифесте «Бесы» (1872).

По своей любимой привычке одаренный создатель предлагает биографические данные⁴, за которыми следует отличная психография ключевых лиц в социально-политическом контексте эпохи. Излагает основные взгляды протагонистов, а затем второстепенных героев. Социальная маргинализация, болезненная психология преступников, физиогномика наказания⁵, религиозное искупление, многомерное значение семейных связей гармонизируются с коммунистической идеологией русского нигилизма, но и с утилитарным подходом к этическим решениям⁶.

2. „Преступление и наказание“ (1866)

2.1. Лебезятников Семенович Андрей

Наивная приверженность служащего в министерстве трансцендентному решению сложных социальных проблем выступает в качестве безопасного

² Girard, 1976: 1161-1185· Frank – Petruszewicz, 1987: 149· Jackson, 1993: 21· Lavrin, 1969: 160-170.

³ Gide, 1981: 168.

⁴ Moser, 1992: 223-226.

⁵ «Through punishment of the debtor, the creditor takes part in the *rights of the masters*: at least he, too, shares the elevated feeling of despising and maltreating someone as an ‘inferior’.» (Nietzsche, 2006: 40).

⁶ Berdyaev, 1960: 45-57· Nishitani, 1990: 127-139.

средства попытки Достоевского высмеять детские видения нигилистов⁷.

2.2. Лужин Петрович Пётр

Контрреволюционная личность делового человека подчёркивает крайние нигилистические доктрины, поскольку он энергично защищает абсолютную силу индивидуального интереса в межличностных отношениях⁸. На существенной балансировки всеобщего процветания и врожденного корыстолюбия основана рационалистическая утопия радикальных социалистов.

2.3. Разумихин Дмитрий

Будучи бывшим приверженцем нигилистической идеологии, Разумихин косвенно поддерживает либеральную политику и стремится к экономической независимости, хотя он презирует западноевропейские данные⁹.

2.4. Раскольников Родион

Этимологическое касательство протагонистической формы (раскольник < раскол) согласуется с сознательным самоизолированием и презрительным отношением к недобросовестному обществу¹⁰.

Свою надменную природу которая погружена в духовные галлюцинации¹¹ он допускает к произвольной свободе. Как тщеславный

⁷ «В нынешнем обществе оно, конечно, не совсем нормально, потому что вынужденное, а в будущем совершенно нормально, потому что свободное. [...] Разумеется, в будущем обществе фондов не надо будет; но ее роль будет обозначена в другом значении, обусловлена стройно и рационально.» (Достоевский, 1989: том 5, часть V, голова 1)

⁸ «Наука же говорит: возлюби, прежде всех, одного себя, ибо всё на свете на личном интересе основано. Возлюбишь одного себя, то и дела свои обделаешь как следует, и кафтан твой останется цел. Экономическая же правда прибавляет, что чем более в обществе устроенных частных дел и, так сказать, целых кафтанов, тем более для него твердых оснований и тем более устраивается в нем и общее дело.» (Достоевский, 1989: том 5, часть II, голова 5)

⁹ «За перевод мне по шести целковых с листа, значит, за все рублей пятнадцать достанется, и шесть рублей взял я вперед. Кончим это, начнем об китах переводить, потом из второй части «Confessions» какие-то скучнейшие сплетни тоже отметили, переводить будем.» (Достоевский, 1989: том 5, часть II, голова 2)

¹⁰ Bloom, 2004: 178.

¹¹ «However much value we may ascribe to truth, truthfulness, or altruism, it may be that we need to attribute a higher and more fundamental value to appearance, to the will to illusion, to

ницшеанский сверхчеловек и самоопределяемый „отличный“¹² одобряет жестокое нарушение моральных ценностей и установленных законов. Превосходя «обычных»¹³ людей облагораживает средства достижения (суровое убийство спасает бедных домохозяев от жадной ростовщицы) самой высокой утилитарной цели (беспрепятственное завершение учёбы облегчает полное посвящение в благотворительности).

Настойчиво отказывает благожелательную солидарность своего окружения, потому что стремится к криминальному благословению единомышленника Свидригайлова.

Только неукротимые чувства истинной любви к Соне¹⁴ раскрывают его угнетенную вину. Непреодолимые крепостные стены бредовой жизни обрушиваются, а одновременно его ложный идентитет обнаруживается.

Уникальным образом спорный ученик успевает сочетать в себе манихейские параметры ницшеанского нигилизма. Он активно принимает насильственные действия (ужасное убийство) и устанавливает индивидуальные истины. Отменяя экзистенциальные ограничения и социальные нормы, герой пассивно проявляет ясную неспособность избавиться от своего христианского менталитета и творческой интеграции в крайнюю рационализацию нигилистических принципов.

Но неоспоримым свидетельством явного отклонения от идеальной модели сверхчеловека является его нарушенное душевное здоровье, а не необходимая ясность ума.

egoism and desire. It could even be possible that the value of those good and honoured things consists precisely in the fact that in an insidious way they are related to those bad, seemingly opposite things, linked, knit together, even identical perhaps.» (Nietzsche, 2002: 6).

¹² «Второй разряд, все преступают закон, разрушители или склонны к тому, судя по способностям. Преступления этих людей, разумеется, относительно и многообразны; большею частию они требуют, в весьма разнообразных заявлениях, разрушения настоящего во имя лучшего.» (Достоевский, 1989: том 5, часть IV, глава 5)

¹³ «Она именно состоит в том, что люди, по закону природы, разделяются вообще на два разряда: на низший (обыкновенных), то есть, так сказать, на материал, служащий единственно для зарождения себе подобных, и собственно на людей, то есть имеющих дар или талант сказать в среде своей новое слово. [...] первый разряд, то есть материал, говоря вообще, люди по натуре своей консервативные, чинные, живут в послушании и любят быть послушными.» (Достоевский, 1989: том 5, часть IV, глава 5)

¹⁴ Martinsen, 2003: 20.

2.5. Свидригайлов Иванович Аркадий

Очень дерзко дворянин умаляет женское достоинство. Свидригайлов равнодушен к человеческой чести, так как пытается пожениться на шестнадцатилетней девочке и безжалостно унижает Дуню¹⁵. Его нормальная потребность в любви не пополняется плотским контактом. Кроме того, рациональное изнасилование не удовлетворяет эмоциональную пустоту, а усиливает нигилистическую неудачу.

Равнодействующая бесконтрольной индивидуальной воли функционирует как непогрешимый компас духовного определения сверхчеловека Свидригайлова. Без сомнения она требует ясного отсутствия Бога и соответствующего наказания эгоиста героя.

3. „Бесы“ (1872)

3.1. Верховенский Степанович Пётр

Коварный идеалист который осуждён за посредственность¹⁶ не добивается важных дел. Так пользуется разными справедливыми и несправедливыми средствами. С недобросовестным цинизмом стремится свергнуть установленный интеллектуальный порядок¹⁷, хочет обмануть обедневшие массы и из-за зависти собирается приготовить к беспрепятственному появлению нигилизма. Он является движущей силой террористической организации, главным выразителем страшных принуждений и дьявольских козней¹⁸.

¹⁵ «Да и не поверит вам никто: ну с какой стати девушка пошла одна к одинокому человеку на квартиру? Так что, если даже и братом пожертвуете, то и тут ничего не докажете: насилие очень трудно доказать, Авдотья Романовна.» (Достоевский, 1989: том 5, часть VI, голова 5)

¹⁶ «Ну-с, какое же мое собственное лицо? Золотая середина: ни глуп, ни умен, довольно бездарен и с луны соскочил, как говорят здесь благоразумные люди, не так ли?» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 1, 3)

¹⁷ «Высшие способности всегда захватывали власть и были деспотами. Высшие способности не могут не быть деспотами и всегда развращали более, чем приносили пользы; их изгоняют или казнят. Цицерону отрезывается язык, Копернику выкалывают глаза, Шекспир побивается камнями.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 8)

¹⁸ «С другой стороны, послушание школьников и дурачков достигло высшей черты; у наставников раздавлен пузырь с желчью; везде тщеславие размеров непомерных,

3.2. Верховенский Трофимович Степан

Трагикомическое подчинение надменного профессора и неудавшегося автора европеизированным русским стереотипам служит импульсом для установления нигилистических аксиом.

Субъективная адаптация социальных параметров к индивидуальным потребностям имеет первостепенное значение. Бесконечные академические дебаты подчёркивают ограничительные стандарты ненужного личного наслаждения¹⁹. Однако конструктивная самокритика и зрелое принятие своих ответственностей отсутствуют.

Режиссерское умение Достоевского и беспощадные удары судьбы способствуют спасительному самоочищению униженного героя, ясному определению идеологического идентитета, и радикальному превосходству прощения²⁰.

3.3. Кириллов Нилыч Алексей

Будучи преисполнен решимости испытать предельную свободу, проявленную в бесчеловечном, нигилистическом подходе, но и для доказательства небытия Бога, чувствительный Кириллов стёр истинную любовь к своему ближнему и смеет жертвовать своим собственным существованием²¹. Фактически беззащитен от своего свирепого эгоизма и амбициозных стремлений рационализирует природный порядок. Как

аппетит зверский, неслыханный...Знаете ли, знаете ли, сколько мы одними готовыми идейками возьмем? Я поехал – свирепствовал тезис Littré, что преступление есть помешательство; приезжаю – и уже преступление не помешательство, а именно здравый-то смысл и есть, почти долг, по крайней мере благородный протест.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 8)

¹⁹ «Я расскажу о том подлом рабе, о том вонючем и развратном лакее, который первый взмостится на лестницу с ножницами в руках и раздерет божественный лик великого идеала, во имя равенства, зависти и... пищеварения.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 5, 3)

²⁰ «Nous sommes tous malheureux, mais il faut les pardonner tous. Pardonnons, Lise, и будем свободны навеки. Чтобы разделаться с миром и стать свободным вполне - il faut pardonner, pardonner et pardonner!» (Достоевский, 1990: том 7, часть 5, глава 3, 3)

²¹ «Бог есть боль страха смерти. Кто победит боль и страх, тот сам станет бог. Тогда новая жизнь, тогда новый человек, всё новое... Тогда историю будут делить на две части: от гориллы до уничтожения бога и от уничтожения бога до... До перемены земли и человека физически. Будет богом человек и переменится физически. И мир переменится, и дела переменятся, и мысли, и все чувства. Как вы думаете, переменится тогда человек физически? [...] Всякий, кто хочет главной свободы, тот должен сместь убить себя. Кто смеет убить себя, тот тайну обмана узнал. Дальше нет свободы; тут всё, а дальше нет ничего. Кто смеет убить себя, тот бог.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 1, глава 3, 8)

легкомысленный Фазтон переживает страшное духовное затемнение²². Драматические переживания от жалких условий жизни в американском материалистическом королевстве устранили все следы оптимистической мысли, но помогли его суицидальным тенденциям.

3.4. Лямшин

Как член революционной пятерки, он манифестирует тенденцию к общей катастрофе, отождествляет себя с лоботомированным рупором больной идеологией, которая поддерживает нигилистический хаос²³.

3.5. Отец Тихон

Несмотря на своё примерное благочестие и глубокую веру в правотверные доктрины, Достоевский резко критиковал церковные круги. Он сознательно выбирает монаха Тихона²⁴, считающегося еретиком, как надлежащего исповедника греховных героев. С редкой человечностью и непринотливой любовью отец облегчает измученные души превращая их в искреннее раскаяние.

3.6. Ставрогин Всеволодович Николай

Двойное, психопатологическое поведение героя характеризуется восхитительным признанием и вправе является самой харизматической формой

²² «Я обязан неверие заявить, - шагал по комнате Кириллов. Для меня нет выше идеи, что бога нет. За меня человеческая история. Человек только и делал, что выдумывал бога, чтобы жить, не убивая себя; в этом вся всемирная история до сих пор. Я один во всемирной истории не захотел первый раз выдумывать бога.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 3, глава 6, 2)

²³ «На вопрос: для чего было сделано столько убийств, скандалов и мерзостей? – он с горячею торопливостью ответил, что „для систематического потрясения основ, для систематического разложения общества и всех начал; для того, чтобы всех обескуражить и изо всего сделать кашу и расшатавшееся таким образом общество, болезненное и раскисшее, циничское и неверующее, но с бесконечною жаждой какой-нибудь руководящей мысли и самосохранения, – вдруг взять в свои руки, подняв знамя бунта и опираясь на целую сеть пятерок, тем временем действовавших, вербовавших и изыскивавших практически все приемы и все слабые места, за которые можно ухватиться.“» (Достоевский, 1990: том 7, часть 3, глава 8)

²⁴ «Тихон, бывший архиерей, по болезни живет на покое, здесь в городе, в черте города, в нашем Ефимьевском Богородском монастыре.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 1, 7)

романа. Разнообразием изменчивого Протея хитрый отставной офицер легко обманывает беспомощных поддержантов. Мужчины и женщины очарованные великолепным присутствием или притворным цинизмом и в то же время испуганные его угрожающей скрытностью или кажущимся безразличием, незаметно повреждены²⁵. Они становятся исполнителями преступления его уголовного гения, бесстыдного отказа национальных и религиозных связей.

Однако его духовная досягаемость не соответствует истинному образцу нигилизма, который привлекается посредственностью, уступает неконтролируемой страсти к полному разрушению и не контролирует нераскаянных людей, таких как Ставрогин.

3.7. Шатов Павлович Иван

Скромный труженик²⁶, графическая фигура нищего, обманутый муж вдохновлён высокими идеалами французской революции. Он борется за насильственное свержение и всеобщую справедливость. С потрясающей смелостью указывает на безвыходную нигилистическую революцию и сопротивляется необоснованному издевательству над любой моральной ценностью. Осуждает патогенную иллюзию смертных, что научные достижения и технологическое продвижение предлагают бессмертие, хотя они

²⁵ « Напротив, это был самый изящный джентльмен из всех, которых мне когда-либо приходилось видеть, чрезвычайно хорошо одетый, державший себя так, как мог держать себя только господин, привыкший к самому утонченному благообразию. Не я один был удивлен: удивлялся и весь город, которому, конечно, была уже известна вся биография господина Ставрогина, и даже с такими подробностями, что невозможно было представить, откуда они могли получиться, и, что всего удивительнее, из которых половина оказалась верною. Все наши дамы были без ума от нового гостя. Они резко разделились на две стороны – в одной обожали его, а в другой ненавидели до кровомщения; но без ума были и те и другие. Одних особенно прельщало, что на душе его есть, может быть, какая-нибудь роковая тайна; другим положительно нравилось, что он убийца.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 1, глава 2, 1)

²⁶ «Люди из бумажки; от лакейства мысли всё это [...]. Ненависть тоже тут есть [...] они первые были бы страшно несчастливы, если бы Россия как-нибудь вдруг перестроилась, хотя бы даже на их лад, и как-нибудь вдруг стала безмерно богата и счастлива. Некого было бы им тогда ненавидеть, не на кого плевать, не над чем издеваться! Тут одна только животная, бесконечная ненависть к России, в организм вьезшаяся... И никаких невидимых миру слез из-под видимого смеха тут нету! Никогда еще не было сказано на Руси более фальшивого слова, как про эти незримые слезы!» (Достоевский, 1990: том 7, часть 1, глава 4, 4)

знают, что это возможно только путём сознательного поиска двойного божества²⁷.

Очевидно, что проницательный писатель не демонизирует науку, но нигилизм; с тревогой предупреждает, что в поверхностном пренебрежении Бога, то есть неисчерпаемого источника любви кроется неоправданное нападение на объективную красоту²⁸. Но резкий спор о предковых ценностях, а также постепенное удаление от межличностных контактов ведут к неизбежному уничтожению.

3.8. Шигалёв

Глубоко отчаянный молодой человек неустанно защищает свои нигилистические видения. Охоно принимает предстоящий ураган целенаправленных поджогов²⁹, которые отражают интеллектуальное нарушение жёстких повстанцев. Всё-таки он не осознаёт, что опустошение касается самого человека, поскольку окончательная манифестация таких действий - это только смерть.

4. Выводы

Избранные персонажи Достоевского через проникающие анализы отвечают на свои экзистенциальные вопросы. Они направляются к новому видению жизни, которое переплетается с человеческим существованием и экзогенной психологической реальностью. Кроме того, они принимают

²⁷ «„Искание бога“ - как называю я всего проще. Цель всего движения народного, во всяком народе и во всякий период его бытия, есть единственно лишь искание бога, бога своего, непременно собственного, и вера в него как в единого истинного. Бог есть синтетическая личность всего народа, взятого с начала его и до конца. Никогда еще не было, чтоб у всех или у многих народов был один общий бог, но всегда и у каждого был особый. Признак уничтожения народностей, когда боги начинают становиться общими.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 2, глава 1, 7)

²⁸ «Правда ли, будто вы уверяли, что не знаете различия в красоте между какою-нибудь сладострастной, зверскою штукой и каким угодно подвигом, хотя бы даже жертвой жизнью для человечества? Правда ли, что вы в обоих полюсах нашли совпадение красоты, одинаковость наслаждения.» (Достоевский, 1990: том 7, часть II, глава 1, 7)

²⁹ «С своей стороны, каждая из действующих кучек, делая прозелитов и распространяясь боковыми отделениями в бесконечность, имеет в задаче систематическою обличительною пропагандой беспрерывно ронять значение местной власти, произвести в селениях недоумение, зародить цинизм и скандалы, полное безверие во что бы то ни было, жажду лучшего и, наконец, действуя пожарами, как средством народным по преимуществу, ввергнуть страну, в предписанный момент, если надо, даже в отчаяние.» (Достоевский, 1990: том 7, часть 3, глава 4, 1)

всесильную отрицательность нигилистических восприятий и налагают волю ницшеанского сверхчеловека на глобальную гармонию. Несмотря на сильное сопротивление русского мыслителя к извращенному мировоззрению современное общество с неукротимой яростью преследует Бога как доисторический признак интеллектуальной слабости и добровольной слепоты.

5. Библиография

Достоевский, Фёдор Михайлович (1989). „Преступление и наказание“, Том V. *Собрание сочинений в 15-ти томах*. Ленинград: Наука.

Достоевский, Фёдор Михайлович (1990). „Бесы“, Том VII. *Собрание сочинений в 15-ти томах*. Ленинград: Наука.

Berdyaev, Nikolai (1960). *The Origin of Russian Communism*. Michigan: Ann Arbor Paperback.

Bloom, Harold (2004). *Raskolnikov and Svidrigailov*. Langhorne: Chelsea House Publishers.

Gide, André (1981). *Dostoevsky*. London: Telegraph Books.

Girard, René (1976). Superman in the Underground: Strategies of Madness-Nietzsche, Wagner, and Dostoevsky. *Modern Language Notes*, 91 (6): pp. 1161-1185

Joseph, Frank – Petrusiewicz, Mary (2010). *Dostoevsky: a writer in his time*. Princeton: Princeton University Press.

Lavrin, Janko (1969). A Note on Nietzsche and Dostoevsky. *The Russian Review*, 28 (2): 160-170.

Martinsen, Deborah (2003). *Surprised by shame, Dostoevsky's liars and narrative exposure*. Columbus: Ohio State University Press.

Moser, Charles (1992). *The Cambridge History of Russian Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nietzsche, Friedrich (2002). *Beyond Good and Evil. Prelude to a Philosophy of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nietzsche, Friedrich (2006). *On the Genealogy of Morality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nishitani, Keiji (1990). *The self-overcoming of nihilism*. New York: State University of New York Press.

АКСИОЛОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛ ФРАЗЕМА С КОМПОНЕНТАМА *НЕБО* И *ЗЕМЉА* У РУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ – КВАЛИФИКАЦИЈА ЉУДСКИХ ОСОБИНА И СИТУАЦИЈА¹

Тијана Балек

Докторанд Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду
tijana.balek@uns.ac.rs; tijana.balek@gmail.com

Сажетак: У раду се посматра аксиолошка вредност фразема, чије су интегралне компоненте лексеме *небо* и *земља*, у следећим двама доменима на материјалу руског и српског језика: квалификација (1) људских особина и/или физичког описа људи и (2) ситуација. Анализом семске структуре проучаваних израза у језицима који се пореде, на корпусу релевантних речника, долази се до података о позитивној или негативној оцени у два посматраним сферама, која је садржана у њиховом лексичком значењу.

Кључне речи: фраземи, *небо* и *земља*, аксиолошки потенцијал, ситуативна квалификација, људске особине, руски и српски језик.

1. Уводне напомене

Предмет овог рада јесте испитивање аксиолошког (позитивног и негативног) потенцијала фразема у чијем се саставу налазе лексичке јединице *небо* и *земља* (рус. *небо* и *земля*) на материјалу руског и српског језика. Способност, односно потенцијал посматране грађе у „давању какве оцене” те изношења сопственог става у датом погледу анализира се у оквиру двају домена – квалификације (1) *људских особина* и/или *физичког описа* људи и (2) *ситуација*. Другим речима, у раду се одређује да ли се фраземима с посматраним компонентама даје позитивна или негативна оцена човека (као и његовог физичког изгледа, деловања и сл.) и одређене ситуације.

Циљ рада је да се установи који је од два, условно речено, аксиолошка поларитета у језицима који се пореде доминантнији – позитивни или негативни – те домен у којем је дата појава израженија у одређеном ситуативном контексту. Поред тога, настојаћемо да „проверимо” да ли је њихов аксиолошки

¹ Рад је настао у оквиру пројекта *Стандардни српски језик: синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања* (бр. 178004), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

потенцијал у посматраним сферама у кореспонденцији с конотативном лингвокултуролошком вредношћу јединица *небо* и *земља*.

Грађа је ексцерпирана из следећих фразеолошких и/или дескриптивних речника руског и српског језика: (1) *Фразеологический словарь русского языка* (1968) у ред. А. И. Молоткова, (2) *Фразеологический словарь русского языка* (2003) у ред. И. В. Федосова, (3) *Речник српског језика* Матице српске (2011; даље РМС) и (4) *Фразеолошки речник српског језика* Ћ. Оташевића (2012).

2. Кратак осврт на лингвокултуролошки „опис” *неба* и *земље*

Лексеме које су интегрални чланови проучаваних фразема², *небо* (тачније, *ваздух*) и *земља*, чине основне „градивне” елементе света који нас окружује.³ Поред неба и земље, у процесу стварања света, према учењима грчких мислилаца, учествовале су и ватра и вода (о *ватри* и *води* као фразеолошким компонентама у српском језику в. код: Ружић 2011; лингвокултуролошке карактеристике неких фразеологизама и паремија с лексемама *ватра*, *вода*, *земља* и *небо* у српском и руском језику в. код: Балек 2017; о различитим митолошким представама код Срба, повезаним са овде проучавањем лексичким компонентама, в. више код: Кулишић, Петровић, Пантелић 1970).

Стога не изненађује што су за *небо* и *земљу* везана бројна народна веровања. Примера ради, *небо* представља капу/кров који наткрива земљу (уп. изразе *Под шапком небесной* / *Под капом небеском*), односно камени кров земље на којем Бог седи на каменом престолу, а такође је и граница/преграда између овог и оног света; док *ваздух*, који је неодвојиво повезан са небом, представља сферу обитавања душе, али и различитих демонолошких сила (Балек 2017: 131; Толстой 1995, т. 3: 378). Насупрот томе, *земља* је најтешње повезана са женском симболиком, посебно представама о мајци⁴ и то у случајевима њене персонификације: *земља* је хранитељица, уколико је плодна и напојена⁵; она олакшава самртне муке, те се болесни полажу на *земљу* да им „додир са мајком” олакша одлазак на онај свет⁶ (Балек 2017: 129; Толстой 1995, т. 2: 316).

За разлику од неба, *земља* се може користити и у магијској функцији, али у негативне сврхе. Наиме, *земља* са нечијег гроба баца се пред кућу у којој се желе замесити свађа и неслога, а девојке се, уз помоћ разних обреда који укључују *земљу* као један од елемената, могу светити својим момцима за пропалу љубавну везу (Балек 2017: 130; Толстой 1995, т. 2: 320). Упркос томе, *земља* у словенској традицији поседује позитивну конотацију и представља ентитет вредан поштовања, о чему сведоче и различити поступци којима се њој

² Општим питањима фразеологије као науке, што у овом раду неће бити коментарисано, посвећене су бројне монографске студије и лингвистички чланци. В. нпр. Жуков 1978; Мршевић Радовић 2008; Телија 1996 и др.

³ У руском језику се користи и лексема *мироздание* (= ‘свемир’ РСР 2008: 355).

⁴ Уп. изразе *Сићи у утробу земље*, *Из земљиних недара* и сл. у којима је експлицирана женска симболика (Балек 2017: 129).

⁵ Уп. такође израз рус. *Мать Сыра Земля* (*Мајка земља*), као и срп. *Пијан као мајка* и *Пијан као земља* (Балек 2017: 129). Наведеним фраземима у српском језику описује се негативна квалификација људских и физичких особина – пијана особа.

⁶ О фраземима повезаним са смрћу, умирањем и сл. в. одељак 3.2.1.2.

(земљи-мајци) изражава извињење уколико би се десило да је на било који начин повредимо или увредимо, о чему в. више код: Толстой 1995, т. 2: 315–321.

3. Анализа корпуса

Приликом екскерпције грађе из фразеолошких и дескриптивних речника наведених у одељку 1, уочена је следећа дистрибуција израза који садрже проучаване лексичке компоненте: *земља* се јавља у 33 фраземе у руском језику, односно у 63 у српском; док је *небо* интегрални члан 24 фраземе у руском, односно 39 у српском језику.⁷

У раду се, како је горе већ наведено, посматра аксиолошки потенцијал фразеологизама у чијем су саставу *небо* и *земља* у двама доменима. Ваља још једном истаћи да се под ‘аксиолошким потенцијалом’ у датом раду подразумева позитивна, односно негативна оцена карактера (особине) неког људског бића (најчешће је реч о човеку), као и одређене ситуације. Датим фраземама конотирају се различити садржаји, па је, природно, и њихова аксиолошка вредност различита. Она је, дакле, негативна или позитивна. Осим тога, аксиолошка вредност одређеног фразема може бити и неутрална, премда су такви случајеви ретки. У наставку следи опис и анализа уочених специфичности.

3.1.1. *НЕБО* се јавља као саставни члан у преко шестдесет фразема у језицима који се пореде. Њима је, како је уочено, могуће дати своју оцену како у погледу ситуативне тако и у погледу квалификације људских особина.

Наиме, негативна квалификација људских особина конотирана је у изразима попут⁸:

- (1) а) *До небес вознести (превознести)* / б) *Дизати (уздизати) у небеса*;
- (2) а) *Как (как будто, точно) с неба упал (свалился)* / б) *Као да је пао с неба*;
- (3) а) *Упасть (падать, сойти) с неба на землю* / б) *Спустити се с неба на земљу*⁹ и сл.

Дакле, у (1 а/б) дат је опис хвалисавца, особе која преувеличава своје или туђе способности, даје неоправдано високу оцену квалитета некога/нечега итд., што увек бива протумачено као негативна особина. Са друге стране, у

⁷ Ово је апсолутни број фразема с посматраним компонентама пронађен у речницима наведеним у одељку 1. Ваља напоменути да у оквиру наведених квантитативних података постоје фраземи који поседују *сличан* компонентни састав, а идентичну семантику. Такође, ова је дистрибуција другачија (мања) од оне коју смо у ранијем истраживању већ представили (в. Балек 2017: 119–135), првенствено зато што овога пута нису укључени паремиолошки изрази те стога што је анализа корпуса обухватила мањи број речника.

⁸ Примере које у раду наводимо под ознакама ‘а)’ и ‘б)’ и сл. сматрамо семантичким еквивалентима у језицима који се пореде с истом аксиолошком вредношћу (потенцијалом), иако они не морају садржати идентичне компоненте.

⁹ Својеврсни антонимски пар овом фразеологизму је *Дићи се/дизати се (полетети/летети) небу под облаке* [у *небеса*] којим је денотирана уображена, умишљена, особа која високо (и најчешће неоправдано) цени своје квалитете (тј. она која још увек није ‘сишла на земљу’).

примерима (2 а/б) реч је о збуњеној особи која се не сналази у актуелном тренутку, што се такође оцењује као негативна особина, док је у (3 а/б) описана квалификација позитивна – човек који је био уображен и преценио своје квалитете (‘који је био на небу’) постао је свестан својих правих (не)способности, те је ‘сишао с неба на земљу’ [у реалност]. Поред тога, негативно се оцењује и лења/летаргична особа (беспосличар), која ништа не предузима да би на било који начин утицала на ток свог живота и/или деловања, што се може описати изразима (4) а) *Небо коптитъ* / б) *Чекати да нешто падне с неба* или в) *Бројати звезде [на небу]*. Осим тога, опис људских особина с негативном конотацијом присутан је и у фразеологизму на српском језику (5) *Скидати (поскидати) [све] свеце (богове) [с неба]*¹⁰, којим се описује особа која претерано псује (дакле, таква особа је некултурна и непримерено се понаша).

Ситуативна квалификација која се такође процењује као негативна денотирана је и изразима (6) *Небо се отворило (провалило)*¹¹ / *затворило*. Ове фраземе означавају снажно невреме (*провалу* облака), односно ситуацију која му непосредно претходи – тамне облаке који „затварају” небо.

3.1.2. Примећено је такође да постоји аксиолошка вредност негативног типа са, строго условно речено, амбивалентним карактером¹². Фразеологизмима који испољавају овакве карактеристике се у руском и српском језику може представити и квалификација особе и ситуације. Уп.:

(7) а) *Как гром среди ясног неба* / б) *С неба па у ребра*;

(8) *Небу жарко*;

(9) а) *Как небо от земли (Как небо и земля)* / б) *Као небо од земље (Као небо и земља)*;

(10) а) *[Витать] Между небом и землей* / б) *Између неба и земље [бити]* и др.

Наиме, велика разлика (било међу људима или у некој ситуацији) денотирана је у примерима (9 а/б) и (10 а/б) у којима се *небо* и *земља* доживљавају као два поларитета на чијим се „крајевима” налазе особе, појаве или ситуације које су предмет поређења.¹³ Изненадна, неочекивана (често и непријатна) ситуација и, са друге стране, непромишљена особа (она која брзо и интензивно реагује, што се сматра негативном особином) означене су фраземима у (7 а/б).¹⁴ Специфичан случај представља квалификација особина људи и ситуација дата у (8), где је оцена денотирана на нивоу лексичке јединице

¹⁰ Постоји фразем с готово идентичним јединицама – *Скидати (поскидати) [некоме] звезде [с неба]* – којим се описује особа спремна да за љубав учини све – и чији је аксиолошки потенцијал позитиван.

¹¹ Израз *Саставило се небо и земља* поседује идентично значење.

¹² Под ‘амбивалентним карактером’, условно узевши, подразумевамо да се одређеним фраземом означе оба домена у оквиру којих се аксиолошки потенцијал фразема у овом раду посматра – и квалификација *особина људи* и *ситуативна* квалификација. Овако интерпретирана амбивалентност запажена је и код фразема с негативном и с позитивном аксиолошком вредношћу.

¹³ И које су у дијаметралној супротности. Такође, уколико је реч о особама, подразумева се да се пореде њихове карактерне, односно физичке особине.

¹⁴ Исто значење поседује и фразем *Попастъ пальцем в небо*.

неутрална, тачније нечија енергична, бурна делатност (па самим тим и особа која ту радњу извршава, те поседује такве особине) може бити оквалификована и позитивно и негативно, што зависи од афинитета процењивача.

Према нашим тумачењима амбивалентности, она је изражена и у неким фраземима којима се, насупротив до сада наведенима, даје позитивна оцена људских особина. Такви су (11) *Макар брати с неба падали* и (12) *Па да и (макар) секире падају (падале) [с неба]*, којима је особа оквалификована као упорна, доследна и поуздана. Уколико је пак реч о ситуацији која се овим фраземима описује, она је, за разлику од особина људи, изузетно неповољна, сложена и изискује велики напор учесника ситуације.

3.1.3. Лексема *небо* у саставу фразема може поседовати и позитивну аксиолошку вредност. Међутим, такви случајеви нису нарочито бројни у корпусу. Уп.:

(13) а) *Звезд с неба не хватает* / б) *Печени голубови (шеве) падају с неба*;

(14) а) *На седмом небу* / б) *Бити на (у) седмом (деветом) небу*.

Ситуативна квалификација великог изобиља које не захтева посебан труд (а што се свакако оцењује као позитивно и пожељно) представљена је у (13 а/б), док изрази (14 а/б) денотирају изузетно срећну, блажену особу.

3.2.1. *ЗЕМЉА* је интегрални чинилац знатно већег броја фразеологизама у језицима који се пореде (приближно једне стотине). У погледу аксиолошког потенцијала ове групе израза и домена у којима је он изражен нису запажене значајније разлике у односу на оне с лексемом *небо*. Наиме, негативна квалификација присутна је у следећим фраземима, уп.:

(15) *За тридесет земљи*;¹⁵

(16) а) *Сровнять с землей/Стереть с лица земли* / б) *Избрисати (збрисати, искоренити) с лица земље*;

(17) а) *Как из-под земли вырос* / б) *Изникнути (изнићи, изаћи, изићи, појавити се) као из земље*;

(18) *От земли не видать*;

(19) а) *Сквозь землю провалиться* / б) *Пропasti у црну земљу [од стида]*;

(20) *Мерить землю*;

(21) а) *Терять землю из-под ног* / б) *(Из)губити земљу под ногама*;

(22) *Как только земля носит и др.*

Изрази у (16 а/б) денотирају негативну квалификацију особе (која осећа велики интензитет мржње), док се у (17 а/б)¹⁶ неочекивана појава одређеног лица такође доживљава негативно. Физички опис особе (низак раст), описан фраземом у (18) који нема аналога у српском језику, оцењује се као непожељан (негативан), а такође и осећање стида у (19 а/б). Ситуација која нас, условно речено, потпуно поремети такође се интерпретира негативно (21 а/б).

¹⁵ Овим изразом денотирана је велика временска удаљеност која се интерпретира негативно. Аналогон у српском језику, са аспекта временске удаљености а с посматраном лексичком јединицом, могао би бити израз *Кад је Бог по земљи ходао*. Ипак, он поседује и позитивни аксиолошки потенцијал, јер се може односити на *стара (боља) времена* (в. Оташевић 2012: 322–324).

¹⁶ Дати фразем показује амбивалентност према горенаведеним критеријумима.

Фраземима без српског аналога на описан је беспосличар/лењивац (20), односно изузетно лош човек (22).

3.2.1.2. Непожељна ситуација, односно физичко стање у којем се особа налази, што свакако имплицира аксиолошку вредност негативног типа, јесу *глад*¹⁷, *умор*¹⁸ или *недовољно искоришћени лични потенцијали*¹⁹. Поред тога, запажено је да постоји знатан број фразема који су повезани са смрћу (23–25, 27–30) или њеним наговештајем (26), односно сахрањивањем и у руском и у српском језику. Будући да су повезани с датим појмовима, њихов аксиолошки потенцијал се интерпретира као негативан. Уп.:

(23) *Предавати земље*;

(24) *Ложиться в землю*;

(25) *(Црна) земља [некога] крије*;

(26) *(Црна) земља [некога] привлачи*;

(27) *Бити под (црном) земљом*;

(28) *Загрлила (пољубила) је [некога] црна земља*;

(29) *Помирити [некога] са земљом*;

(30) *Ударити теменом о земљу* и др.

3.2.2. Амбивалентност израза с лексемом *земља* (функционисање у оба посматрана домена) мање је изражена него што је случај с *небом*. Наиме, у поређеним језицима, према нашем тумачењу, амбивалентност је присутна само у изразу (31) *Пуп земли*, чија је аксиолошка вредност несумњиво позитивна, будући да се ради о нечему што побуђује ‘велико интересовање’. Остаје, међутим, нејасно да ли је реч о особи или ситуацији која се оцењује, што се експлицира контекстуално.

3.2.3. Премда доминира негативни аксиолошки потенцијал, посматрани фраземи поседују и позитивни. У оквиру домена ‘квалификација људских особина’ оцена датог типа присутна је у изразима попут:

(32) *Видеть на три аршина под землей (в землю)*;

(33) *Не слышат земли под собой*;

(34) *Соль земли*;

(35) *Землю роет*;

(36) *Как као земља*;

(37) *Преврнути (покренути) небо и земљу*;

(38) *Спустили се на земљу*;

(39) *Стајати (лежати) на земљи* итд.

Упорност, истрајност и доследност одређене особе означене су фраземима у (35) и (37), а видовитост и проницљивост у (32). Узбуђена и врло срећна особа може се описати употребом израза (33), а супротне људске особине (рационалност и хладнокрвност) фраземима у (38) и (39)²⁰. Изузетна физичка снага денотирана је фразеологизмом (36).

¹⁷ *Гристи земљу*.

¹⁸ *Забости носом о земљу*.

¹⁹ *Закопати таленат у земљу*.

²⁰ У руском језику постоји фразем *Сидеть на земле* са готово идентичним формалним компонентним саставом. Међутим, упркос томе, значење је потпуно другачије у односу

Са друге стране, афирмативни карактер ‘ситуативне квалификације’ није продуктиван, а денотиран је фраземима као што су:

(40) а) *Обетованная земля* / б) *Обећана земља*;

(41) а) *Рай земной* / б) *Рај на земљи*;

(42) *Доста(ва)ть из-под земли*.

Дакле, примерима (40 а/б) и (41 а/б) означена је ситуација (простор) која је пожељна и која се доживљава као какав идеал, те отуда и потиче позитивна аксиолошка вредност израза, док је у (42) реч о проналаску нечега што за нас поседује велику вредност, али се то постиже уз многобројне тешкоће.

4. Закључне напомене

Анализа аксиолошког потенцијала фразеологизама који у свом саставу имају лексичке компоненте *небо* и *земља*, на материјалу фразеолошких и дескриптивних речника руског и српског језика, извршена је у оквиру двају домена: квалификације (1) људских особина и (2) ситуација.

Запажено је да вредносна оцена у поменутих сферама може бити позитивна и негативна, али и да се, премда ретко, испољава амбивалентност (коју тумачимо као могућност означавања квалификативних карактеристика двају посматраних домена једном фраземом). Посебно продуктивним (негативно оцењеним) семантичким обрасцем показали су се денотирање смрти те ситуације које јој претходе, у чему предњаче изрази с лексемом *земља* у оба језика који се пореде. Оваква употреба није изненађујућа, с обзиром на веровања о земљи као граници двају светова²¹ те самртним мукама и сл. (в. Толстой 1995, т. 2).

Доминантнији поларитет заступљен како у квалификацији људских особина (и физичком опису особа) тако и ситуација свакако је негативни, што имплицира закључак да лингвокултуролошке карактеристике лексема *небо* и *земља* ипак нису у потпуном сагласју са аксиолошким вредностима фразеологизама у оквиру којих се јављају. Другим речима, то значи да домени у оквиру којих је у датом раду анализа извршена, поседују супротно аксиолошко значење од оног које конотирају *небо* и *земља*, условно речено, самостално (уп. лингвокултуролошки опис дат у одељку 2.). Овакав тип „несагласности” посебно је уочен код фразема с компонентом *земља* у оба поређена језика јер она у словенској традицији има претежно позитивну конотацију.

Даља истраживања аксиолошког потенцијала фразеологизама с посматраним јединицама могу бити оријентисана на друге сфере људског живота и деловања, чији би се резултати могли упоредити и са резултатима представљеним у овом раду.

на израз на српском језику (в. пример (39)), јер се не даје никаква квалификација већ се њиме означава занимање – *земљорадник*.

²¹ Премда се и *небо* сматра границом двају светова, денотирање смрти и сл. није запажено у фраземима ексцерпираним из речника који чине корпус овог рада.

ИЗВОРИ

- Кулишић, Шпиро; Петар Ж. Петровић; Никола Пантелић (1970). *Српски митолошки речник*. Београд: Нолит.
- Молотков, А. И. (ур.) (1968). *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия.
- Николић, Мирослав (ур.) (2011). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Оташевић, Ђорђе (2012). *Фразеолошки речник српског језика*. Нови Сад: Прометеј.
- Станковић, Богољуб (2008). *Руско-српски речник*. Нови Сад: Прометеј.
- Толстой, Н. И. (ур.) (1995). *Славянские древности*. Москва: Международные отношения. Тт. 2–3.
- Федосов, И. В. (ур.) (2003). *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Юнвес.

ЛИТЕРАТУРА

- Балек, Тијана (2017). Фразеолошки и паремиолошки изрази с лексемама *ватра*, *вода*, *земља* и *небо* у српском и руском језику. У: *Jezik i fenomen (pseudo)osobenosti* (ур. А. Ratković). Sremski Karlovci: CEZASM. 119–135.
- Жуков, В. П. (1978). *Семантика фразеологических оборотов*. Москва: Просвещение.
- Мршевић Радовић, Драгана (2008). *Фразеологија и национална култура*. Београд: Чигоја штампа.
- Ружић, Владислава (2011). Фразеолошке јединице са компонентама *вода* и *ватра*. У: *Зборник у част Гордани Вуковић. Лексикологија, ономастика, синтакса* (ур. В. Ружић и С. Павловић). Нови Сад: Филозофски факултет. 109–122.
- Телия, В. Н. (1996). *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры.

ПРИМАРНОСТА НА СЕМАНТИЧКИОТ ПРИОД ВО АНАЛИЗА НА ГЛАГОЛИТЕ

Елени Бужаровска

Универзитет „Св Кирил и Методиј“, Скопје

Апстракт: Во оваа статија ја застапуваме тезата за потребата на семантички приод во објаснувањето на граматичките својства на лексичките единици. Сметаме дека постојат заеднички принципи кои ги одредуваат универзалните својства на глаголите. За илустрација ги користиме глаголите за перцепција, кои формираат еден прилично затворен систем поделен на пет потсистеми: глаголи за вид, слух, мирис, допир и вкус. Користејќи примери од македонскиот, рускиот и англискиот јазик покажуваме системот е организиран според сетилната хиерархија: вид, слух, мирис, допир и вкус, која ја одредува способноста за лексикализација на значењата и способноста за нивната семантичка деривација. Така, семантичкото поле за вид има најголем број глаголи, а централните членови се најмногу склони кон метафоризација, идиоматизација и прагматизација на значењата. Во рамките на секој модалитет оперираат два семантички принципи базирани на опозиции и поврзани со сетилната хиерахија. Првата опозиција зависи од активната или пасивната улога на човекот во перцепирањето додека втората опозиција се спроведува според онтолошката суштина на перцепираниот ентитет. Улогата на перцепторот го одредува лексичкиот вид на глаголот, додека опозицијата директна-индирелтна перцепција влијае врз формата на дополнението.

Клучни зборови: глаголи за перцепција, сетилна хиерахија, лексички вид, дополнение

Abstract: This paper argues for a semantic approach in the interpretation of grammatical properties of lexical categories using the case of perception verbs. The argumentation is built on the common semantic principles that determine the crosslinguistic properties of perception verbs. These verbs form a fairly close lexical system which consists of five modality subsystems. It is shown that the organization of this system follows the implicational perception hierarchy: vision, hearing, smell, touch and taste. Using examples from Macedonian, Russian and English the author shows that this hierarchy is responsible for the degree of lexicalization and semantic derivation of verbs in each modality. Thus, verbs of vision are the most numerous

and display the highest tendency for metaphorization, idiomatization and pragmaticization. The perception hierarchy interacts with two semantic principles: the first is based on the perceiver's role in perception and the second one on the ontological nature of the perceived entity. These principles cut across the five modalities determining the lexico-grammatical properties of perception verbs. The perceiver's role is reflected in the lexical aspect of the verb, while the opposition direct-indirect perception influences the form of perception verb complement.

Key words: perception verbs, perception hierarchy, lexical aspect, complement

1. Вовед

Целта на оваа статија е да ја покаже важноста на семантичкиот приод за објаснување на граматичките својства на лексичките единици. Ги одбравме глаголите како лексичка категорија бидејќи нивните семантички својства ја одредуваат структурата на реченицата. Сметаме дека анализата на лексичките и граматичките својства на глаголите треба да тргне од семантиката. Постапката треба да се одвива според принципот од општо кон посебно: прво се наоѓаат заедничките својства што ги определуваат анализираните глаголи (или глаголи) во рамки на поголема семантичка класа (на пр. глаголи за движење, поседување, кување, зборување, емоции, мислење, ментален став, и многу други).¹ Потоа, со споредбена семантичка анализа на членовите на семантичкото поле се определува местото на дадениот глагол или глаголи во тоа поле, односно дали глаголот е централен или периферен член. За да се постигне тоа се издвојуваат семантички компоненти карактеристични за целата класа и дали и колку тие компоненти се присутни во семантичката структура на секоја лексема, односно се определува лексикализацијата на значењата. Периферните членови може да содржат семантички компоненти од соседни полиња: на пр. глаголите *се надева* и *се плаши* се на граници меѓу глаголите за емоција и глаголите за ментален став, како што се *мисли* и *смета*.

За илустрација на семантичкиот приод во анализа на глаголите ги користиме глаголите за перцепција (ГП). Тие служат за јазично кодирање на модалитетите, односно патиштата по кои надворешните сетилни дразби стигаат и се обработуваат во нашиот ум. Информациите добиени од тие дразби стануваат дел од човековото знаење, па оттука нераскинлива е врската меѓу перцепцијата и знаењето. Зависно од модалитетот на перцепција ГП се групираат во пет лексички класи: глаголи за вид, слух, мирис, допир и вкус. Секое лексичко поле претставува затворен систем кој ги содржи лексикализираните значења во форма на глаголи карактеристични за тој вид на перцепција.

Нашата главна хипотеза е дека сетилните глаголи не се хаотичен збир на зборови туку е систем структуриран според семантички принципи од кои произлегуваат лексичките и граматичките својства на самите глаголи. За докажување на хипотезата ќе послужат неколку прашања: Која е општата семантика на глаголите на перцепција? Дали постојат некои заеднички

универзални принципи што ги обединува петте глаголски потсистеми во еден систем?

Тука ја застапуваме тезата дека петте потсистеми што го сочинуваат системот на глаголите за перцепција се хиерархиски подредени според т.н. сетилна хиерархија. Сетилната хиерархија се рефлектира во следните аспекти: бројот на глаголите за секое сетило (модалитет), способност на ГП за семантичка деривација која се манифестира преку метафоризација, прагматизација и идиоматизација. Дополнително на овој онтолошки принцип во рамките на секој модалитет делуваат уште две универзални опозиции кои ја одредуваат јазичната формализација на перцепираниот ентитет или настан.

Првата опозиција е поврзана со семантиката на перцепторот, односно улогата на човекот во перцепирањето. Според неа, глаголите за перцепција имаат различен лексички вид, својство што влијае врз лексикализацијата на значењата и врз синтаксата на глаголите.

Втората опозиција се спроведува според онтолошката суштина на перцепираниот ентитет: дали тоа е предмет, настан или пропозиција. Тој фактор влијае врз синтаксичките својства на глаголите. Двете семантички опозиции оперираат во рамките на секој модалитет. Над нив, односно врз целиот систем на ГП, влијае онтолошкиот принцип на сетилна хиерархија. Универзалноста на опозициите ја покажуваме преку споредба на системите на перцептивните глаголи (ГП) во македонскиот, рускиот и англискиот јазик.

2. Сетилната хиерархија

Сите сетила не учествуваат подеднакво во добивање на информациите за светот околу нас, а сетилната хиерархија ја предвидува нивната улогата во градењето на знаење за светот околу нас. Нашата претстава за светот претежно ја градиме врз податоците што ги добиваме од гледање и од слушање. Се смета дека преку видот се добиваат најмногу информации (околу 80%), слухот учествува со околу 17%, а само 3% отпаѓаат на сетилата за мирис, вкус и допир. Последните три се хиерархиски подредени према првите две: информациите што ги добиваме преку мирис се посиромашни од оние добиени преку слух (Miller, Johnson-Laird 1976: 618). Кој точно редослед зафаќаат мирисот, допирот и вкусот е тешко да се определи, иако мирисот исклучува физички контакт со стимулот, па затоа се чини дека е поважен.

Системот на глаголи за перцепција е структуриран според онтолошкиот принцип на т.н. сетилна хиерархија. Вајберг (Viberg 1983) поставува имплицативна сетилна хиерархија на лексикализација на глаголите за перцепција (ГП) претставена во цртежот подолу.

вид → слух → допир → мирис → вкус

Сметаме дека мирисот се наоѓа пред допирот и вкусот: исто како и кај првите две сетила стимулот се наоѓа на некое растојание од човекот. Повисоката положба на мирисот се одразува во бројот на глаголите и во други својства (види следно поглавје).

Сетилната хиерархија служи како семантичка подлога за хиерархија на лексикализацијата, која од своја страна претскажува кои значења се лексикализираат со посебна лексичка единица во дадениот јазик. Така, во англискиот јазик има посебни глаголи за сите пет сетила, додека шведскиот јазик има три глаголи за перцепција: *se* за вид, *höra* за слух и *känna* за допир, мирис и вкус (Ibarretxe-Antuñano 1999: 47). Импликативниот карактер на сетилната хиерархија се пројавува во т.н. синестезија, кога еден глагол во своето основно значење од „погорна“ перцепција може да се употреби со преносно значење во „пониска“. Така руското *слышать* во речникот на В. И. Даљ се дефинира како способност на човекот да забележува, чувствува и мириса (но не да гледа). Оттука се изразите *слышать запах, аромат; слышать сердцем, душой; слышать угрозу, слышать беду*.

3. Лексички и семантички последици на сетилната хиерархија

Сетилната хиерархија се одразува во неколку карактеристики на ГП претставени подолу.

А. Лексикализација

Бројот на глаголите во секое од овие системи (или семантички полиња) зависи од кое место зазема одреден тип на перцепцијата, односно модалитетот во сетилната хиерархија. Глаголите за вид и слух, односно „погорните“ сетила се многу побројни од глаголите што изразуваат „подолни“ сетила. На пример, бројот на глаголите што ги лексикализираат значењата од семантичкото поле за вид е поголем од оној за слух, а тој од своја страна е многу поголем од глаголите за мирис. Во словенските јазици се добиваат голем број на нови глаголи од основните *гледа* и *виде*, *слуша* и *чуе* со префиксација, суфиксација и рефлексивизација, додека англискиот, како типолошки различен, ги лексикализира истите значења преку нови зборови. Треба да се истакне дека јазиците не ги лексикализираат истите значења: во некој јазик постои лексема за тоа значење а во другиот ја нема. На пр. рускиот јазик поседува лексеми за значењата ‘да гледа со уживање’ (*любоваться*), ‘слуша погрешно’ (*ослушаться*), ‘мириса убаво’ (*благоухать*), а англискиот има многу синоними за значењето ‘гледа со интерес и изненадување’ (слично на *зјана*): *eye, eyeball, gape, gawp, gawk, gaze, glare, goggle, leer, ogle, peer, stare*.

Подолу даваме примери на ГП од македонскиот јазик.

Вид: *гледа, прогледа, не догледува, здогледа, се изнагледа се гледа, се насипра, се огледува, забележува, се пристори, се причини, се привиудува; набљудува, (се) загледа, догледа, разгледа, изгледа, погледнува, сирка, мерка, зјапа, ококорува, прегледува, пази.*

Слух: слуша, чуе, зачуе, начуе, дочуе, оглуве; сослуше, ислуше, наслушнува, дослушнува, се изнаслуша, се заслушува, се вслушнува, прислушкува, ослушнува, преслуша, послуша,

Мирис: помириса, замириса, намириса, подмирисува, се намириса, смрди.

Глаголите за **допир** и **вкус** немаат деривати.

Б. Семантичка деривација

Метафоризација: Глаголите од повисоките модалитети, посебно од вид, повеќе се подложни за семантичка деривација наспрема другите сетилни глаголи (Соопег 1974). Полисемијата и метафоричните проширувања од овие глаголи зависат од местото на модалитот во сетилната хиерахија. Глаголите за вид и слух покажуваат типолошка регуларност во нивната семантичка деривација во глаголи за когниција: така *гледа* редовно се употребува со значење на ‘разбира’, додека *слуша* значи ‘знае’ (Sweetser 1990). Основните глаголи имаат серија преносни значења: ‘увиде’ (*Ете сами гледате колку е му е тешко*), се грижи (*Него го изгледа баба му*), предвидува (*Таа знае да гледа на карти/на кафе*), се сретнува (*Дали Ана со неког се гледа? Утре треба да се видиме*), смета (*Како гледаш на овој предлог? Во Марко не гледам лидер*), се потчинува (*Петре многу ја слуша жена си*). „Пониските“ модалитети се поврзани со емоционални активности: мирис (*Мирисам несигурност. Таа не го мириша својот шеф*) и допир (*Нејзиното писмо не го допира премногу*).

И дериватите на *гледа* и *види* имаат метафорично значење: глаголите *прогледува, согледува, надгледува, превидува, предвидува, увидува* не спаѓаат во визуелни предикати.

Глаголите за перцепција, посебно глаголите за вид, развиле серија прагматички употреби поврзани со разбирање или внимание (*Види/слушај, јас не сум крив за ова. Види/слушај ваму, Видите, јас ќе се слојам овдека со министерот*), предупредување (*Гледај да внесуваш што можеш повеќе овошје и салати*), закана (*Ќе видиш ти кога ќе се врати татко ти*), чудење (*Гледај го ти него, колку стана храбар!*).

Идиоматизација: Сетилната хиерархија делува и кај фразеолошките изрази поврзани со одредено сетило. Така, има многу повеќе изрази со глаголите за вид и слух во споредба со глаголите за мирис или допир и вкус.

Вид: *гледа дупло, гледа црно, гледа неког бело, гледа напреку, гледа напред, гледа низ прсти, гледа под око, гледа одвисоко, гледа сеир, си го гледа ќефот, го гледа како капка, што те гледам будала, гледам од каде дува ветрот, гледа низ прсти, гледа криво, не испушта од вид, да го имаш пред очи, виде невиде, видов не видов, чув не чув; виде аир, не виде мака*

Слух: *слуша со пола уво, ги начули ушите, го слуша гласот на разумот, му се слуша гласот, рани душа да те слуша, не му се слуша, не слушај туѓи умови, добриот глас далеку се слуша, го бие лош глас, мува да се чуе, не сака ни да чуе, да не чуе злото,*

Мирис: *мириса на земја, ни лук јал ни лук мирисал, нешто мириса тука, мириса на лошо, не се мирисаат.*

4. Опозиција статични : динамични

Следната хипотеза која треба да ја докажеме е дека системот на ГП е граден врз опозицијата статичност : динамичност. Перцепирањето подразбира регистрирање на сетилната дразба од страна на човекот (перцепторот). Во рамките на еден ист сетилен модалитет може да постојат глаголи кои се разликуваат меѓусебно според улогата на човекот што перцепира нешто. Така, ако X перцепира У, првиот партиципant X може да има две улоги: на пасивен примател-доживувач на дразбата без учество на волја (1) или на активен агенс кој сам намерно го иницира перцепирањето (2).

(1) Внимателно ја гледав Ема во продавницата.

(2) Случајно ја видов Ема во продавницата.

Можноста на употребата на прилозите за начин *случајно* или *намерно* се тест за проверка на улогата на перцепторот. Во третата, интранзитивна ситуација може сосема да го отстраниме перцепторот од реченичната структура ставајќи го во фокусот објектот на перцепцијата.

(3) Ема изгледаше убаво.

Со оглед на фактот што перцепируваниот настан е претставен од перспективата на објектот на перцепција, а не од перспективата на човекот-перцепторот, последните се јавуваат во реченици со различна дијатеза. Затоа објектот се промовира во субјектната позиција (*нешто изгледа, звучи, мириса*), а перцепторот не е кодиран во реченицата иако е имплицитно присутен. Овие глаголи имаат медијална дијатеза, а во англиската граматика се третираат како копули. Дали во рускиот и во македонскиот јазик тие глаголи се граматикализирале во копули е прашање за дискусија.

4.1. Лексикализација на опозицијата статични : динамични ГП

Семантичката дихотомија статичност : динамичност е редовно лексикализирана кај глаголите за перцепција во многу јазици во светот. И во индоевропските јазици постои регуларна лексичка диференцијација меѓу статичната, динамичната и „медијалната“ концептуализација на процесот на перцепцијата. Различните семантички улоги на првиот партиципant во перцепцијата обично се лексички изразени кај погорните два модалитета во сетилната хиерархија (на пр. во англискиот јазик се разграничува *see* од *look* и *hear* од *listen*), а пак за останатите три сетила: мирис, допир и вкус во најголем број јазици постои само една полисемична лексичка единица (на пр. *smell, feel, taste* во англискиот јазик). Општо земено, типолошката споредба на глаголите за перцепција во различни јазици открива голем степен на полисемија; така француското и шпанското *sentir* може да се употреби за останатите три модалитета (Ibarretxe-Antuñano 1999).

Во долната табела се претставени основните глаголи за перцепција во три значења (динамичниот, статичниот и медијалниот) во рамките на секој модалитет во македонскиот, рускиот и англискиот јазик.

Табела1. Распореденост на лексикализирани значења според сетилната хиерархија

	СТАТИЧНИ	ДИНАМИЧНИ	МЕДИЈАЛНИ
ВИД	види видеть look	гледа смотреть see	се гледа/изгледа видно/выглядеть it looks
СЛУХ	чуе слышать hear	слуша слушать listen	се слуша слышно/ слышатся it sounds
МИРИС	чувствува мирис чувствовать запах smell	(по)мириса нюхать smell	мириса пахнуть, чувствоваться запах it smells
ДОПИР	чувствува чувствовать feel	допира трогать/щупать touch	се осеќа, чувствува чувствоваться (на ощупь) it feels
ВКУС	осеќа вкус чувствовать вкус taste	проба пробовать taste	има вкус чувствоваться вкус it tastes

4.2. Лексикализацијата на значењата според лексичкиот аспект

И во лексикализацијата на значењата според лексичкиот аспект се манифестира лексичко-сетилната хиерархија за којашто зборувавме погоре. Само глаголите за вид и слух во рускиот и во англискиот јазик покажуваат јасна диференцијација меѓу статичните и динамичните значења:

(4) Я смотрю на что-то, я вижу что-то. Јас гледам/*видам нешто.

Во македонскиот таа опозиција е заматена поради губењето на несвршената форма на глаголите *види* и *чуе*, со што тие глаголи се употребуваат за телични ситуации.

(5) Гледав внимателно ама не видов ништо. (спореди *Гледа а не виѓава*)

(6) Слушав внимателно ама не слушнав/чув ништо.

Во другите јужнословенски јазици се зачувале несвршените форми од овие глаголи: во бугарскиот постои *чува*, а во српскиот *чуе*. Како резултат на овие историски промени *гледа* и *слуша* се употребуваат и како состојбени и како динамични.

За изразување медијални значења се користи динамичката лексема за сите три сетила во англискиот јазик. Во македонскиот тоа се случува со глаголот за мирис (заемка од грчкиот), а во рускиот јазик има посебен некаузален глагол за сетилото мирис (*пахнуть*).

- (7) Го помирисав кафето, мирисаше на цимет.
- (8) Я понюхала кофе, он пахнул корицей.
- (9) I smelled the coffee, it smelled of cinnamon.

Кај „пониските“ сетила само динамичните имаат посебна лексема, а за статичните се користи генеричниот глагол *чувствува*. Тој семантички се специфицира за сетилото на мирис или вкус со додавање на именката мирис или вкус кон глаголот: *чувствува мирис/вкус на*.

- (10) Чувствувам мирис/вкус на цимет. Чувствувам нешто тврдо во чевелот.

Во македонскиот и во рускиот јазик *чувствува* се употребува во две синтаксички варијанти: како состојбен глагол во активен залог (*чувствува* и *чувствовать*) и како состојбен глагол во медијален залог (*се чувствува* и *чувствоваться*). Во двата јазика, општиот глагол *чувствува* изразува тактилно и емотивно доживување на субјектот-перцепторот. Двете значења се разграничуваат синтаксички: глаголите од „пониските“ три сетила обично бараат процесуални дополненија акомодирани кон главната реченица со *како* (11) и *как* (12), а пак емотивното *чувствува* се врзува со реченични дополненија воведени со сврзниците *дека* (13) и *что* (14).

- (11) *Почувствував/осетив како нешто* ми лази по ногата.
- (12) Но, кога прочитал его, *почувствувал, как* ползут мурашки по коже.
- (13) *Преполн со емоции, почувствував дека* ми доаѓаат солзите.
- (14) За наше недолгое общение я *почувствувал, что* ты довольно неплохой человек.

5. Опозиција директна и индиректна перцепција

Втората опозиција што делува во системот на глаголи за перцепција се базира врз онтолошката суштина на перцепираниот објект (У). Тој може да биде: предмет/ентитет (15), настан/процес (16) или пропозиција (17), односно сознание за тој настан во нашиот ум (Lyons 1977). Тогаш глаголите (најчесто за вид и слух) се всушност когнитивни глаголи, а не сетилни.

- (15) Видов едно дете кај продавницата. (директно перцепирање на ентитетот)
- (16) Видов како детето влегува во продавницата. (директно перцепирање на настанот)
- (17) Видов дека детето влезе продавницата. (индиректна перцепција, сознание за настанот)

Опозицијата настан наспроти пропозиција е причина за семантичка поделба на перцепција на директна и индиректна (ментална). Во втората се гледа поврзаноста на перцепцијата со сознанието: видов/слушнав значи знам. Кога глаголите за вид и слух се употребуваат за индиректна перцепција тие имаат евиденцијално значење (Aikhenvald 2004, Козинцева 2007) бидејќи го кодираат изворот на информацијата, а со тоа и веродостојноста на перципираното. Двата глагола се разликуваат по епистемиолошкиот статус: глаголите за вид се употребуваат за засведочени, а глаголите за слух за незасведочени настани.

(18) Видов дека детето влезе продавницата.

(19) Слушнав дека детето влезе продавницата.

Директната и индиректната перцепција се манифестира со различна синтакса на подредената реченица во јазиците во светот (Wierzbicka 1988, Dirven 1989). Така, ако се перципира настан, зависната реченица е воведена со сврзничкиот процесуален оператор *како* во македонскиот (17), *как* во рускиот (20), и нефинитно дополнение во англискиот јазик (21).

(20) Я видел как мальчик вошел в магазин.

(21) I saw the boy enter the store.

Но ако зависната реченица кодира пропозиција, дел-реченицата се сврзува со главната реченица со декларативните сврзници: *дека* (македонски), *что* (руски) и *that* (англиски). Говорителот доаѓа до ментално осознавање на одредена ситуација (Boye 2010) на два начина: тој самиот е сведок на настанот или тврди дека настанот е вистинит врз основа на доказите што ги гледа во моментот. Во (22-24) говорителот логички заклучува за состојбата на слушателот од неговиот изглед.

(22) Видов дека се врати пешки. Гледам дека си уморен.

(23) Я видел что ты вернулся пешком. Я вижу что ты устал.

(24) I saw that you walked home. I see that you are tired.

Различната синтаксичка формализација на зависната предикација зависи и од првата аспектуална опозиција. Со оглед на тоа што настаните може намерно да се набљудуваат или слушаат, динамичните ГП тежнеат да се врзуваат со процесуалните дополненија (25), а кај состојбените, статичните ГП тоа зависи од видот на индиректната перцепција (26).

(25) Го гледав/слушав како се качува по скалите.¹

(26) Видов дека/како ја помина улицата.

5.1. Поделбата на индиректната перцепција

Кај глаголите за вид во индиректната перцепција може да се јави синтаксичка варијабилност во формата на дополнението меѓу декларативното и процесуалното дополнение. Тоа се објаснува со семантиката на тој вид перцепција: таа може да биде примарна и секундарна (Dik, Hengeveld 1991: 240). Во примарната, изворот на знаењето е самиот настан директно засведочен од перцепторот при што фокусот на исказот паѓа и на настанот и на сознанието

за тој настан, но границата меѓу двете значења на глаголите за вид не е остра. Затоа таквите глаголи дозволуваат замена на *како* и *дека* дополненија (26, 27). При секундарната перцепција фокусот паѓа на последицата на виденото (28) или е заклучок изведен од очигледни знаци (29).

- (27) Видов дека/како со огромна брзина ми се доближува автомобил.
- (28) Видов дека цела планина околу нашата куќа гори.
- (29) Видов дека си ми пратила порака на имејл.

Во македонскиот јазик синтаксичката корелација меѓу настан и пропозиција е отежната поради употребата на балканската *да*-конструкција како допонение на глаголи за вид и слух. За разлика од другите јужнословенски јазици во македонскиот јазик *да*-конструкцијата се одликува со поголем степен на модалност. Тоа се рефлектира во потесна функционална зона на конструкцијата ограничена на модални и експресивни контексти. Нејзината употреба во директна перцепција се смета за нестандартна (30), но е прифатена ако има експресивна функција (31). Во модални контексти, негативни (32), прашални и експресивни (33), *да*-реченицата изразува ментална перцепција.

- (30) ?Го видов да ја премине улицата.
- (31) Прв пат гледам да се собере толку народ.
- (32) Не го видов да ја премине улицата.
- (33) Си го слушнал да зборува за тоа? Кај си видел куче да зборува?

6. Заклучок

Во оваа статија тргнавме од претпоставката дека семантиката на глаголите ги одредува нивните граматички својства. Тоа го докажуваме врз примерот на глаголите за перцепција. Покажавме дека постојат заеднички универзални принципи што ги обединуваат петте глаголски потсистеми на глаголите за перцепција во единствен систем. Хипотезата за универзалното делување на сетилната хиерархија се потврди во македонскиот, рускиот и англискиот јазик. Сетилната хиерархија ја одредува лексикализацијата на значењата и семантичката деривација на глаголите. Лексикализацијата на аспектвалната опозиција се спроведува само кај глаголите што се наоѓаат високо на сетилната хиерархија. Покрај тој онтолошки принцип, во рамките на секој модалитет делуваат уште две, меѓусебно поврзани семантички опозиции. Првата се спроведува според улогата на човекот- перцептор и го одредува лексичкиот вид на глаголот. Втората опозиција, поврзана со онтолошката природа на перцепираното, се пројавува како директна и индиректна перцепција, што се рефлектира во синтаксата на ГП.

Библиографија

- Бужаровска Елени 2013: *Глаголи за аудитивна перцепција*. Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје.
- Бужаровска Елени 2014: Глаголите за перцепција како прагматички маркери во македонскиот и во рускиот јазик. *Руско-македонски јазични, литературни и културни врски, Книга 5, Зборник на трудови од V македонско-руска конференција, 17–19 јуни 2012, Охрид*, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје, 83–92.
- Козинцева Наталија А. 2007: „Типологија катигории засвидетелности“. *Эвиденциальность в языках Европы и Азии*, В. С. Храковский (уред), Институт лингвистических исследований, Наука, Санкт-Петербург.
- Aikhenvald Alexandra Y 2004: *Evidentiality*, Oxford University Press, Oxford.
- Boye Kasper 2010: “Reference and clausal perception-verb complements”, *Linguistics* 48/2, 391–430.
- Cooper William 1974: “Primacy Relations among English Sentential Referents”, *Linguistics* 137, 5–12.
- Dik Simon, Hengeveld Kees 1991: “The hierarchical structure of the clause and the typology of perception verb complements”, *Linguistics* 29, 231–259.
- Dirven Rene 1989: “A Cognitive Perspective on Complementation”, *Sentential complementation and the lexicon*, Jaspers D, Klooster W, Putseys Z, Seuren P (eds.), Foris, Dodrecht, 113–139.
- Ibarretxe-Antuñano Iraide B 1999: *Polysemy and Metaphor in Perception Verbs: A Cross Linguistic Study*. Doctoral Dissertation. University of Edingburgh.
- Levin Beth 1993: *English verb classes and alternations*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lyons John 1977: *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Miller George, Johnson-Laird and Philip 1976: *Language and Perception*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Sweetser Eve 1990: *From Etymology to Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Viberg Ake 1983: “The Verbs of Perception. A Typological Study”, *Linguistics* 21, 123–162.
- Wierzbicka Anna 1988: *The Semantics of Grammar. Primes and Universals*, Benjamins, Amsterdam.

ЖЕТВАТА И ЖЕТВАРСКОТО ПЕЕЊЕ ВО МАКЕДОНИЈА И РУСИЈА (КУЛТУРНИ ПАРАЛЕЛИ)

Проф. д-р Родна Величковска,

Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Скопје

rodnavel@yahoo.com

Апстракт

Жетвата, со целиот комплекс обичаи, обреди, верувања и пеење, претставува еден од клучните настани во народниот календар. Таа, како и секоја друга традиционална дејност во Македонија, е поврзана со разни обредни и магиски дејства, кои се наследени од далечното минато. Почетокот и крајот на жетвата се проследени со бројни ритуални практики, кои имаат голем број заеднички и општи карактеристики со источнословенските народи, со што се потврдува постоењето на една општословенска појава при обавувањето на обредите и обредното пеење.

Клучни зборови: Русија, Македонија, културни паралели, жетва, обреди, верувања, пеење.

Жетвата како аграрна комплексна работна активност, која се состои од ритуали, обичаи, верувања и пеење е еден од клучните настани во народниот календар кој долго време се практикувал низ целиот свет, бидејќи собирањето и складирањето на земјоделските култури се од егзистенцијално значење на човекот. За да се постигнат подобри резултати и да се сочува очекуваниот род, древниот земјоделец сметал не само на работата, туку и на дејствата од магиско-религиозен карактер, како неразвоен дел од работната дејност. За древното потекло на аграрните празници и обреди кај Словените говорат повеќе автори. Некои од нив сметаат дека обредите биле тесно поврзани со работата и со начинот на живеење на селаните.

Предмет на истражување во овој труд е жетвата и жетварското пеење

со цел да се претстават културните паралели помеѓу Македонија и Русија изразени преку жетвата, со целиот комплекс обичаи, обреди, верувања и пеење. Истражувањата се базираат врз моите досегашни истражувања и истражувањата на еминентни руски истражувачи како Олга Пашина , Галина Лабкова , Николай Кравцов , истражувањата на Болонев, Мельников и др. Споредбените истражувања упатуваат на заеднички или скоро идентични елементи во обавувањето на жетварските обреди, обичаи и пеење во кои се воочливи траги на сочуваност на старословенскиот историско-стилски слој на автентичен фолклор.

Навлегувајќи во особеностите на македонската женска обредна пејачка традиција, ќе напомам дека во рамките на овој труд компаративно се разгледува македонската и руската обредно-пејачка традиција (со посебен акцент на жетварскиот обреден комплекс.

Истражувањата покажуваат дека раните форми на музичкиот јазик во жетварското пеење се прилично конзервативни и ги задржуваат длабинските етно-културни одлики што можат да се споредат со архаизмите на јазичниот систем, регистрирани на истите територии, така што совпаѓањето на етно-културните карактеристики овозможува да се достигне нивото на решавање на проблемите на историски и етногенетски план.

Жетвата, како и секоја друга традиционална дејност во Македонија, е поврзана со разни обредни и магиски дејства, кои се наследени од далечното минато. Тие магиски практики се разновидни и се изведуваат по одреден редослед. Постојат бројни практики, кои се обавуваат пред почетокот на самата жетва, со цел да се сочува житото од разни несакани влијанија. Вакви слични или скоро идентични обредни практики се среќаваат и во обредите при жетва кај источнословенските народи, распространети кај Белорусите и делумно кај Украинците, малку карактеристични за руската етничка територија. Само се распространети во Псковската, Смоленската и Брјанската област, лоцирани на границата со Белорусија и Украина.

Од теренските истражувања во Македонија дознаваме дека постојат бројни практики кои се извршувале пред почетокот на самата жетва, со цел да се сочува житото од разни несакани влијанија. Така на пример

почетокот и крајот на жетвата се проследени со бројни ритуални практики, кои имаат голем број заеднички и општи карактеристики кај респективно разгледуваните традиции. Почетокот на жетвата се означувал со симболично зажнејување, кое се вршело со цел успешно да се собере родот на нивите. При зажнејувањето на рус. „зажинки“ големо значење им се придавало на првите ожнеани класови од кои, според народното верување, зависел целокупниот натамошен тек на жетвата. Така, при зажнејувањето постоел еден строго утврден ред по кој се одвивале сите жетварски работи. Првата жетварка – највредната, односно онаа „која има лесна рака“, носејќи го лебот на глава ќе ожнее една „ракатка“ („песка“, „руковет“, „рукатка“, „рукавенка,“) рус. „пяска“, ја остава на земја, ожнејува уште една и ја положува врз првата, а третата ракатка ја прекрстува преку другите две и така прави крст. За сето тоа време таа го носи (држи) лебот на глава. Од истражувањата на Лобкова дознаваме дека во некои месни традиции во Псковската област на сличен начин се изведува прекрстувањето на првите три ожнеани ракатки. Имено, при претставување на обичајот таен почеток на жетва, домаќинката ги пресекла првите три пески, рус. пяски, пред почетокот на жетвата вечерта пред Иванден (7-ми јули) и од првиот грст или ракатка, рус. горстџ на пресечени класови, рус. колосџев прави крст. Сложените сламки во крст, истакнува Лобкова, се јавуваат како самостоен знак-симбол, посебен моноелементен фолклорен текст (изразен преку средствата на една претфакто-визуелна серија) со магично значење за заштитната и производната насока. Во таа смисла се преземале и се вршеле бројни магиски активности, пред сѐ во врска со првата, односно, највредната жетварка „што има лесна рака“, поточно, за работата да се одвива бргу и да тече лесно.

Олга Пашина, проучувајќи ги особеностите на територијалната распространетост на жетварските песни кај источнословенските народи, односно на белоруската и пограничните руски територии, укажува на тоа дека во некои места зажнејувањето го вршела некоја стара жена, што веројатно е поврзано со барање за ритуална чистота. Во други традиции, исто како и во Македонија, при зажнејувањето се избира здрава жена и која е „со лесна рака“ за да биде лесна жетвата („легкой руки“, „чтобџ жатва была легкой“. Воедно

таа би требало и убаво да пее, како што е истакнато и во песната „Зажнеј, запеј, тенка Руже“ (Види пример бр. 1).

Оној што ја координирал жетвата, односно ја „просијчал постата“, т.е. го држел правецот и го означувал редот, „постата“, во правец на жнеењето, се вика „постација“. Тоа обично бил некој млад и вреден маж, најчесто и самиот сопственик на нивата, кој ја одредувал должината и ширината на постата, односно делот што се жнеел во една насока – фронтално, во зависност од бројот на жетварите. Постацијата се наоѓал на почетокот и тој ја „поставувал постата“. Всушност тој ги водел жетварите и од него зависело темпото на жнеење. Исто така, тој ги врзувал и сноповите откако ќе се ожнеела нивата (Види пример бр.2).

Последниот жетвар, кој се наоѓал на крајот од постата, исто така имал важна улога при жнеењето. Тоа најчесто била некоја млада невеста или мома и се вика „крајџика“ или „опашарка“. Таа „вртела крај“ и требало да жнее со исто темпо како и постацијата за да не се „посрами“ пред другите жетвари, односно, требало да напредува во иста линија со постацијата, бидејќи останатите жетварите се управувале по нив, како во песната „Удри крај, девојко, на крај да идемо“ (Види пример бр.3).

Крајот на жетвата (познат и како, мак. „дожневка“, рус. „дожинки“ „пожинки“), и кај Македонците и кај Русите се означувал со правење на т.н. „брада“, како составен дел од жетварските обреди и обичаи. Така на пример од истражувањата на Пашина дознаваме дека северо-западната подзона на Русија се одликува со специфична терминологија, врзана за дожневката. „Дожинки“, односно, дожневката ја нарекуваат брада, односно на руски борода́й, а главен ритуален предмет е последниот сноп, кој добил антропоморфен изглед (цитат на руски: „которому придавали антропоморфный вид – спорыньей“). Во некои села брадата ја нарекуваат и коза или козлиной борода́й. Руските песни при дожневка, рус. дожиночные песни, содржат величење на домаќинот на нивата на која работеле жетварките, а како на пример во песната Хадил казёл пу мяжи, дивовался барады, ја пееле жетварите кога ја плетеле брадата на нивата. Од друга страна, се среќаваат и песни преку кои ги исмеваат жетварките кои заостануваат при жнеењето: рус.

Мы пожались, а саседи остали – им поём „козла“ (Псковская област). Слична е состојбата и во македонските обичаи и песни. Ако некој заостанел во жнеењето, останатите го нарекувале „коза“ и при тоа ја пееле песната: „Остана ти крива коза“ (Види пример број 4). Очигледно е дека жетварската обредност и пеење исто така изобилува со изрази и термини кои им се својствени на многу краеве на Македонија и Русија.

Галина Лобкова, проучувајќи ја жетварската обредност во Псковската област (Русија), претставите и верувањата на земјоделците како основа на фигуративниот систем на фолклорот и обредната содржина од теренската работа се осврнува на: 1. врските „човек – поле“ (нива); 2. виталната сила на лебот; 3. претставите за силите на невидливиот свет (разни демонски суштества, русалки и сл.); 4. претставите за силите на земјата „коза“, жетварка – нива; 5. покровителските сили (култот на претците; кукавицата) и 6. Сонцето – стихиите – полето, истакнувајќи притоа дека фолклорните текстови во системот на жетварските обреди (структура, семантика и функција) имаат свое место во културната традиција на северните и централните региони на Псковската област.

Воглавно и кај Македонците и кај Русите ритуалите се одликуваат со колективниот начин на изведување и таа колективност е изразена во начинот на пеење, каде што главна улога имала жената, со нејзината целосна посветеност и грижа за правилно вршење на обредите, при пеењето и за време на самата работа, бидејќи таа се смета за пронаоѓач и одгледувач на житната култура. (Види го прилогот со нотни и текстиални примери).

Богатата тематика на жетварските песни нуди можност да се направи класификација, држејќи се до вообичаениот редослед на изведувањето на жетварските работи, поткрепени со пригодни песни. На прво место доаѓаат песните во кои се среќаваат темите поврзани со работата и имаат определено место во периодот на жетвата. Тие се пеат „наутро“, „напладне“, „пред вечер“ и „на враќање“ од нивите и имаат строго утврден обредно-магиски карактер и редослед. Во таа смисла не е без значење што се пееле посебни песни при „започнувањето на жетвата“, при „првата поста“ и што постоеле песни за најдобриот „постација“. Исто така, посебни песни се пееле „додека жетварите

се одморале“, и конечно, „на крајот на жетвата“, како завршен чин на целата жетварска дејност.

Како што беше на почетокот истакнато, жетвата како комплексна активност во Македонија и Русија се состои од обреди, обичаи, верувања и пеење на жетварски песни. Во почетокот, ова пеење било од синкретичка природа, а потоа постепено се здобивало со останати функции, кои се развивале и се негувале сè до појавата и примената на новата технологија во земјоделското производство, што довело до неговото неповратно губење.

Резултатите од истражувањата покажаа дека архаичните пластови на жетварскиот обреден фолклор во себе содржат своеобразни информациски кодови на почетните етапи на формирањето на културите. Претставувањето на обредните комплекси и фолклорните текстови врзани за аграрно-продуцирачката магија и култот на претците, жетварските обреди и инкантаци, повици и др. ги чуваат и откриваат длабинските етнокултурни својства и карактеристики. Таквите признаци како синкретичност, врската со митолошките претстави, посебната функционална закономерност во календарско-земјоделските обреди и трудовите процеси, дозволуваат да се навлезе во суштината на фолклорните текстови од најраниот пласт на народната традиционална култура. Решавањето на задачите за историско-типолошката оценка на жетварската обредност кај Македонците и Русите треба компаративно да се набљудува и со другите сродни словенски традиции.

На крај ќе заклучиме дека споредбените културни традиции на Македонците и Русите ги откриваат следните врски:

1. Заедништвото на календарско-обредниот систем кое се пројавува на ниво на еден модел на распределеност на ритуално-трудовиот процес;
2. Сочуваноста на еден систем на претстави и верувања (природни и надприродни сили, митолошки претстави и др).
3. Основните разлики кои се однесуваат на фолклорната појавност во однос на календарско-земјоделскиот циклус, кој се манифестира со особености на јазичките средства на самите фолклорни текстови.

Што се однесува до фолклорните текстови во системот на жетварските

обреди и пеење кај Русите и Македонците може да се забележи дека:

- на сличен начин се искажуваат обредно-магијските дејства, исполнети со молитвени обраќања на почетокот и крајот на жетвата;
- постојат слични или идентични обреди и обредно пеење при зажневањето;
- се среќаваат песни наменети за првата жетварка како ритуален специјалист;
- на сличен начин е изразено поставувањето на обредната трпеза на полето;
- на сличен начин се обавуваат обредните постапки при првиот сноп;
- постојат слични или идентични обреди и обредно пеење при дожневањето, и ритуалот на правење „брада“ и
- се забележуваат слични или идентични ритуали врзани за последниот сноп и магичните својства на последните класови жито итн.

Прилог со текстуални и нотни примери

1. Зажни запеј тенка Руже

Зажни запеј, мори, тенка Руже, ле,
зажни запеј, и! (и) леле, тенка Руже, и!
белки ти је рака лека,
рака лека, полез полек!
Ем зажнала, запејала.

АИФ м.л. 2708, с. Конче, Радовишко; појот Рајна Јованова („вртачка“), Тана Младенова и Лена Лазарева („бучачки“); снимил Ѓорѓи Ѓорѓиев (1979); дешифрирала и мелографирала Родна Величковска; се пее наутро.

2. Постацијо, големцијо

Постацијо, постацијо гилемцијо,
(еј), големцијо, и!
Твоја нива е голема,
ама туѓи се аргати.

Тој до него - крива шија,

тој до него - жут каравилъ,
тој до него - цвеќе ружа,
тој до него - ѓул трендафил.

АИФ м. л. бр. 1717, с. Кетеново, Кратовско (1970); пое Деса Андреева;
снимил и дешифрирал Арсен Крстевски; мелографира Родна Величковска;
Жетварска песна, се пее во текот на денот.

3. Удри крај, девојко, на крај да идемо
Удри крај, девојко, на крај да идемо,
на крај има, моме, голема облага, и!

Облагат се, моме, момче и девојче,
заедно да спијат, да се не задеват.

Момчето легнало како рудо јагне,
а девојче, моме, метка се, преметка,
Метка се, преметка како мрена риба...

АИФ м. л. бр. 3428, с. Железница, Кратовско (1990); поют: Цвета
Стефанова и Јелица Димитрова; снимила Весна Матијашевиќ; дешифрирала и
мелографира Родна Величковска; се пее попладне (незавршена).

4. Остана ти крива коза
Остана ти крива коза,
дадо ле, Стојко ле,
дадо ле, Стојко ле, и!

Пријди, дојди, прибери гу,
бате ле, Стојане,
бате ле, Стојане, и!
Ем козата, ем момата,
бате ле, Стојане,
бате ле, Стојане, и!

Терај коза ју козара,
бате ле, Стојане,
бате ле, Стојане, и!
а момата ју кошара,
бате ле, Стојане,
бате ле, Стојане, и!

АИФ м. л. бр. 3431, с. Кетеново, Кратовско (1990); пое Јана Стојанова
со младите невести од забава; снимила Весна Матијашевиќ; мелографирала и
дешифрирала Родна Величковска

5. Гыворило ядреное жито
Гыворило ядреное жито:
- Не хоцу ш я у поле стояти,
Да и ў поле стояти, колосом махати.
А хоцу ш я, ядреное жито,
А я ў поле копами, а я ў поле копами,
А я ў овине складнями, ой, а я ў овине складнями.

Ольга А. Пашина, Календарные обряды и песни, Смоленский
музыкально-этнографический сборник, том 1, Российская Академия музыки им.
Гнесинных, Москва, 2003, стр. 556, песна број 1.

6. Ишѐл козѐл по мяже дивовался ў бороде
Ишѐл козѐл по мяже, ишѐл козѐл по мяже дивовался ў бороде.

Ольга А. Пашина, Календарные обряды и песни, Смоленский
музыкально-этнографический сборник, том 1, Российская Академия музыки им.
Гнесинных, Москва, 2003, стр. 580, песна број 58.

7. До краю дожнѐмся горелки напѐмся

До краю дожнѐмся, горелки напѐмся, горелки напѐмся.

Ольга А. Пашина, Календарные обряды и песни, Смоленский

музыкально-этнографический сборник, том 1, Российская Академия музыки им. Гнесинных, Москва, 2003, стр. 580, песна број 57.

СТАВОВИТЕ И МИСЛЕЊАТА НА СТУДЕНТИТЕ ОД ОДДЕЛЕНСКА НАСТАВА НА ФАКУЛТЕТОТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ ЗА СВОЈАТА ОСПОСОБЕНОСТ ЗА РЕАЛИЗИРАЊЕ НА НАСТАВАТА ПО ПРИРОДНИ НАУКИ

Снежана Ставрева Веселиновска, редовен професор

Универзитет “Гоце Делчев“, Факултет за образовни науки, Штип

snezana.veselinovska@ugd.edu.mk

Апстракт

Значаен сегмент во практичното оспособување на студентите – идни наставници, покрај педагошката практика, од особено значење е и теоретската и практична настава по предметот Природни науки кој се изучува како задолжителен наставен предмет во одделенска настава на Факултетот за образовни науки и избран во предучилишното воспитување. Спектарот на знаењата и вештините кои треба студентите – идни наставници да гипоседуваат е широк и комплексен и би требало да се овозможи ефикасно и успешно реализирање на наставата по предметот Природни науки. Целта на овој труд е да се изврши квантитативна анализа на ставовите и мислењата на студенти во одделенска настава на Факултетот за образовни науки во Штип за својата практична оспособеност за реализација на часовите по предметот Природни науки во одделенска настава во деветгодишното основно образование. Анкетирани се 15 студенти, во истражувањето се екористени описни и аналитички методи, а резултатите се статистички обработени.

Клучни зборови: Природни науки, настава, практична оспособеност, знаење, вештини.

Abstract:

A significant segment of the practical training of students - future teachers, in addition to professional practice, are the lessons of practical methods of teaching of the subjects taught in primary school the so-called practical teaching. The range of knowledge and skills that these future teachers need to master in order to effectively and successfully implement teaching of the subjects Natural sciences is very broad and complex. In addition to general educational and pedagogical-psychological subjects whose contents are taught in the first two years of study, for their vocational

training the most important subjects are Teaching methods for nature and society in the third, and teaching methods of practice teaching of nature and society in the fourth year of study.

The aim of this paper is a quantitative analysis of the attitudes and opinions of the full-time students of the fourth year of study at the Faculty of Education in Stip about their practical training for the implementation of classes for the teaching subjects Natural sciences after three semesters of theoretical and empirical training. 15 students were interviewed, the research used descriptive, analytical method and the results were statistically analyzed.

Key words: teaching natural sciences, attitudes, teaching methods of nature and society, practice teaching.

Вовед

Во однос на традиционалната настава, во предметот Природни науки, во која доминираат наставникот, вербалните методи, механичкото помтење на ученикот, како и методите за обликот на работа кои во текот на своето школување стекнуваат знаење за светот кој ги опкружува, студентите – идни наставници мораат да се припремат и практично да се оспособат за нешто сосема друго. По зборовите на Матеј, поминаа времињата кога воспитните и образовни задачи можеа да ги реализираат наставникот, „занаетчија“ репродуцирајќи ги моделите на работа кои ги запознале во текот на своето школување – време е за образование на наставниците кои се способни да креираат нови и оригинални педагошки методи (Матеј 2007).

Настава по предметот Природни науки преку своите содржини има за цел да понуди знаење, умеење и вештина и децата да го развиваат своето знаење, социјалните и креативни способности, а истовремено да осознаваат и градат ставови и вредности во средината во која растат, како и пронаоѓање воопшествената заедница. Со откривањето на светот околу себе децата развиваат знаење и способности, формираат основни поими и постепено ги градат основите на системот на поимите во областа на природата, општеството и културата..

За да го сфатат учениците сложениот систем на знаењето од природата и да ги сфатат сложените општествени односи во кои ќе се најдат, неопходно е наставникот во одделенска настава да најде начини и патишта како да се дојде до реалната вистина. Во наставата по Природни науки „мора да се негуваат и постојано да се применуваат такви облици на учење кои во најголема мера ќе допринесат за развојот, способноста за мислење на учениците, ангажирајќи ги во поголемиот дел од часот“ (Цветичанин 2008), бидејќи го нивниот интерес за понатамошно изучување на феномените, процесите и односите кои ги опкружуваат. Акцентот би требало да се стави на осамостојување на ученикот, нивно оспособување за користење на различни извори на знаење, на поврзување на стекнатите знаења од различни области, за практична примена на знаењето при решавање на проблемите во секојдневниот живот на ученикот и создавање на услови за што поразновидно и покреативно учење на ученикот во наставниот процес. Современото образование инсистира на активна улога на

ученикот во наставниот процес, а од наставникот се очекува да е оспособен „теориски и практично, да е со широк спектар на наставни методи и да ги избере оние “најдобрите” (Вилотијевиќ, 1999).

Од друга страна, студентите – идни наставници кои ќе работат со споменатите ученици, недоволно се оспособуваат за практична примена на современите, активни методи на работа и иновативни модели во реализирање на наставата. Истражувањата покажуваат дека во образувањето на идните наставници многу поголема важност се придава на академските содржини, додека нивните практични и апликативни вештини и способности се занемаруваат. Практичната настава на факултетите не преставува рамноправен и важен сегмент во целокупното припремање на студентите за идниот позив, туку само анекс на нивното теориско оспособување (Будиќ, 2008). Тоа е последица на погрешните претпоставки дека знаењето стекнато во академскиот домет е доволно успешно за вршење на наставничката професија, т.е да се сфати дека совладувањето на академските дисциплини во комбинација со „наставничкиот талент” е доволен услов за квалитетно извршување на наставничкиот повик (Будиќ, 2008).

Како една од стратешките цели во реформите на образовните системи, во земјите од Европа, во последната деценија „се истакнува целиот систем на (само) евалуација, следење и оценување на практичната настава кои како составен дел на образовниот систем треба да обезбедат квалитетни услови во воспитно образовниот процес и резултатот од образованието да биде во склад со образовните стандарди” (Гајиќ 2008).

Според анализите на некои од решенијата на практично-педагошкото оспособување на студентите од развиените земји во светот и регионот укажува на тоа дека „на педагошката пракса во текот на високото образование придаваат посебно внимание”, додека истражувањата реализирани во нашата земја укажува на проблемот околу недостаток на квалитетна педагошката пракса, односно на „недоволно стекнување, следење и оценување на практичното знаење и вештина на факултетот.”

Факултетот за образовни науки во Штип последните години големо внимание посветува на реформите и иновацијатена наставните програми, при што посебен акцент се става на воспоставувањето на систем за интегрирање на професионалната пракса на студентите. Кога е во прашање наставата по Природни науки, студентите теоретското знаење од можностите и начинот на реализирање на наставните содржини го стекнуваат во текот на прва година од студиите, а потоа во четврта година и практично се оспособуваат за самостојно планирање, организирање и реализирање на часовите од споменатите предмети во доменот на педагошката практика. Во четврта година од студиите, која по наше мислење е најзначајна за стекнување на професионално знаење на студентите – идни наставници, и нивното практично оспособување се одвива во природни услови и автентични простори каде утре би работеле – во основните училишта (училишта со посебен педагошки статус во кој студентите од одделенска настава го обавуваат со педагошки вежби) воспитување, набљудување, нагледни предавања и изведување на настава поради практично изведување на наставничката работа (Педагошка енциклопедија 1989).

Цели и задачи на истражувањето

Истражувањата кои беа спроведени во средината на месец април 2016 година немаше истражувачки карактер во строго научен смисол. Основната цел на нашето истражување беше испитување и анализа на мислењата и ставовите на студентите од четврта година од одделенска настава на Факултетот за образовни науки во Штип за својата практична оспособеност за реализирање на часовите по предметот – Природни науки. Покрај тоа, целта на спроведеното истражувања беше и собирање на емпириски податоци врз основа на која е можно да се подобри квалитетот на наставата по студискиот предмет Природни науки, односно податоци за тоа на кој начин и во кои аспекти, според мислењето на студентите, наставата од споменатитот предмет би требала да се подобри.

Практичната оспособеност на студентите за реализирање на наставата по Природни науки се обидовме да ја согледаме од неколку различни аспекта, и тоа оспособувањето на студентите за планирањето на наставата, оспособување за методичко проектирање на часовите, оспособување за реализација на поедини видови и иновативни видови на настава. Во врска со тоа беа поставени неколку задачи за истражување:

1. Да се испита мислењето на студентите за практичниот дел од часовите по Природни науки на кои биле присутни во предходните два семестри;
2. Да се утврдат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за планирање на наставата по предметот Природни науки;
3. Да се испитаат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за методско проектирање на часовите (одредување оперативни цели и задачи, адекватен избор на наставна метода, облик на работата, наставни средства, литература);
4. Да се утврдат ставовите на студентите за нивната практична оспособеност за реализирање на различни типови часови по предметот Природни науки (обработка, утврдување, систематизација) и поединечни иновациони модели (програми, егземпларни, програмски проблеми во наставата и настава од разни нивоа на сложеност).

Хипотези на истражувањето

Основната хипотеза гласи:

Студентите имаат генерално позитивни ставови кога е во прашање нивното оспособување за реализирање на часовите по предметот Природни науки, но постојат уште голема низа поединости и сегменти кои би требало – во потполност да се разгледаат и реализираат.

Хипотезите од кои тргнавме во нашето истражување се следни:

- ✓ Очекуваме студентите позитивно да ја оценат својата практична оспособеност за планирање на наставата по предметот Природни науки.
- ✓ Претпоставувам дека ставовите на студентите кога е во прашање нивната практична оспособеност за методичко проектирање на часовите (одредување

оперативни цели и задачи, соодветен избор на наставна метода, формата на работата, на наставните средства, литература) во главно се позитивни;

- ✓ Претпоставувам дека одреден број на студенти сметаат дека не се соодветно или во доволна мера оспособени за примена и реализирање на поедини иновативни методи (програмирање, егземпларност, проблеми во наставата, настава од различни нивоа на сложеност) во наставата по предметот Природни науки.

Методи и инструменти на истражувањето

Во истражувањето е користена описно – аналитичка метода. Од техника се користени анкета и скалирање. Инструментот истражување е анкета, односно петостепенa скала на оценување според Ликертовиот тип, кои автори го конструирале според дефинициите, задачите и истражувањата. Инструментот кој беше користен не ја помина сложената методолошка процедура на проверката на точноста и нивните материјални карактеристики. Тие беа така конципирани што ни овозможува собирање емпириски податоци неопходни за подобрување на поедини подрачја за практично оспособување на студентите во областа практична настава по Природни науки. Како одговор на поставените прашања студентите би требало да изнесат ставови и мислења за својата практична оспособеност за реализирање на различни сегменти во наставата по предметот Природни науки за деветгодишно основно образование. Ставовите се групирани по одредени сегменти значајни за професионално и практично оспособување на студентите. На прашањата студентите одговарат со заокружување на еден од понудените одговори на петостепената скала – не се согласувам воопшто (1), во главно не се согласувам (2), нерешителен сум (3), во главно се согласувам (4), се согласувам по потполност (5). Објективноста е обезбедена со тоа што прашалникот е потполно анонимен. Резултатите од анкетата статистички се обработени со помош на софтверски пакет СПСС статистикс – верзија 17.

Вид на истражување

Во истражувањето се вклучени 15 редовни студенти од одделенска настава на Факултетот за образовни науки во Штип. Станува збор за генерација која е запишана на факултет во учебната 2013-14 година по наставниот план и програма реформиран во складот со Болоњската декларација. Тргувајќи од фактот дека практичната настава по предметот Природни науки е организиран со цел за што подобро, поефикасно и професионално оспособување на нашите студенти, го сметаме за многу важно за студентите да дадат сами проценка за својата практична способност и искажат мислење за своите професионални компетенции. Добиените резултати би требало да послужат како основа за осовременување, подобрување и корегирање на некои сегменти од практичното оспособување на студентите за реализација на наставата од предметот Природни науки.

Резултати од истражувањето

Првиот дел од скалата за оценување кој го употребивме за испитување на мислењата и ставови на студентите се однесува на реализирање на часовите по Природни науки претходните два семестри, односно на влијанието на споменатите часови за разбирањето и применувањето на стекнатото знаење во наставата на факултетот, на унапредувањето на стручноста на студентите и нивните практични вештини во непосредната воспитно-образовна работа и зголеменото интересирање на студентите за вршење на наставничката работа (развивање на нивното педагошко искуство и професионалните компетенции). Фреквенции и проценти на ставовите на студентите од наведените сегменти на нивното практично оспособување се прикажани во Табела 1.

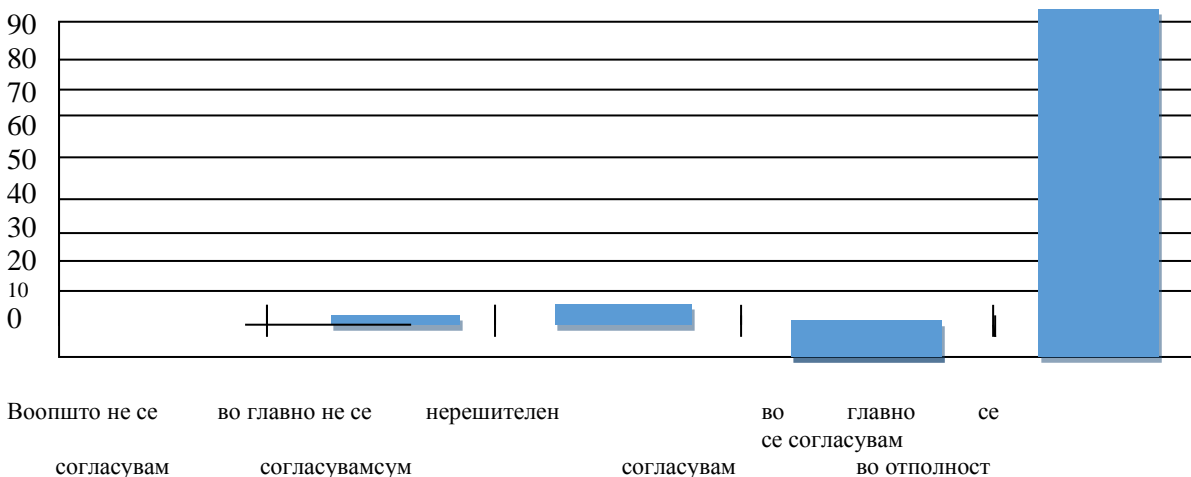
Табела 1. Ставовите на студентите за часовите по Природни науки изразени во фреквенција, процент, медијана и квадратно отстапување

Часовите по Природни науки			Воопшто не се согласувам		Воглавно не се согласувам		Нерешителен сум		Во глевно се согласувам		Се согласувам во потполност		Одговориле		Не одговориле	N	Md	Q
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Помогнаа да го сфатиме применувањето на знаења во наставата		0	0	0	0	1	2,1	2	21,3	10	76,6	15	100	0	0	15	5	0
Значајно се унапреди мојата стручност		1	2,1	1	2,1	2	4,3	8	17	35	74,5	15	100	0	0	15	5	0,5
Се унапреди мојата практична вештина и способност за реализација на воспитно-образовниот процес		0	0	1	2,1	0	0	6	12,8	40	85,1	15	100	0	0	15	5	0
Се зголеми мојот интерес за вршење на учителската работа		0	0	1	2,1	2	8,5		17	10	72,3	15	100	0	0	15	5	0,5
Многу важни за нашето професионално оспособување		0	0	1	2,1	2	4,3	3	6,4	10	85,1	14	97,9	1	2,1	15	5	0
Допринесоа за развивање на одредени работни искуства		0	0	0	0	2	4,3	1	14,9	10	80,9	15	100	0	0	15	5	0
Добро организирани		0	0	2	4,3	1	2,1	1	19,1	11	74,5	100	0	0	47	5	0,5	

Врз основа на одговорите на студентите кои се прикажани во Табелата 1 забележуваме дека најголем број од испитаниците во потполност се согласува со тврдењето дека часовите по практичната настава по предметот Природни науки им помогнале да ги согледаат, разберат и применат знаењата стекнати во текот на нивните студии, зголемувајќи ја својата стручност и интерес за вршење на наставничката работа и да развиваат одредено работно искуство.

Најпозитивните ставови студентите ги имале кога е во прашање влијанието на часовите по практичната настава по предметот Природни науки и унапредување на нивните практични вештини и способности за реализирање непосредно на воспитно – образовната работа и нивното професионално оспособување, во потполност се согласуваат 12 или 85,1% од студентите (графикон 1). Гледано во целина, студентите од часовите по практична методика на наставата по предметот имаат прилично позитивни ставови, што зборува во прилог на вредностите на медијаната на сите сегменти опфатени во овој дел од скалата со оценки. Во сите случаи медијаните имаат вредност $M_d=5$, што значи дека ставовите на студентите од спомнатите часови се потполно позитивни. Со тоа е потврдена нашата прва помошна хипотеза.

Графикон 1. Процентот на ставовите на испитаниците во однос на тоа колку се часови по Природни науки важни за нивното професионално оспособување



Во вториот дел од скалата со оценки, испрашувавме што студентите мислат за својата практична оспособеност за планирање на наставата. Овој сегмент од воспитно- образовната работа ја сметаме за многу значајна за предходна реализација на наставата на било кој предмет, не само на предметот Природни науки, и од него директно зависи образовниот ефект и успешниот наставен процес. Планирање на наставата подразбира првовремено стручно, самостојно и одговорно ”(Лазаревиќ, Банџур 2001) смислување и конципирање на сите значајни елементи од воспитно – образовната работа на

макроплан и микроплан. Подготовката за час „почнува уште од моментот за спремање за школската година” (Лазаревиќ, Банџур 2001), а крајниот момент за планирање на наставата преставува пишувањето на подготовката за час т.е. методичка скица на основа на која се врши реализирање на конкретната наставна единица.

Табела 2: Ставовите на студентите за нивната оспособеност за планирање на наставата по Природни науки изразени во фреквенција, процент, медијана и квадратно отстапување

Оспособеност на студентите за планирање на наставата	Воопшто не се согласувам	Воглавно не се согласувам	Нерешителен сум	Боглавно се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговориле	N	Md
Можам самостојно да го изработам годишниот (глобален) план за час	1	1	2	5	6	15	15	4
Можам самостојно да го изработам месечниот (оперативен) план за час	2	1	1	6	5	15	15	4
Ги препознавам предностите и недостатоците за годишниот и месечен план за работа	1	1	1	3	9	15	15	4
Можам самостојно да ја осмислам методичката концепција на часот	2	1	0	4	8	15	15	4
Можам самостојно да изработам подготовка или методички синопсис за час	1	1	1	4	8	15	15	4
Го разбираам значењето на секојдневната посмена подготовка на наставникот за непосредната воспитно-образовна работа.	1	1	1	3	7	15	15	4

Кога се во прашање способностите на студентите за изработка на глобален (годишен), оперативни планови за работа и нивното критичко согледување на предностите и недостатоците, ставовите на студентите се умерено позитивни, што е потврдено и од вредноста на медијаната ($Md = 4$). Врз основа на ова може да се заклучи дека и покрај тоа што студентите се теоретско и практично оспособени за изработка на глобален и оперативен план по предметот Природни науки, сепак не се доволно сигурни и немаат доволно самодоверба кога е во прашање планирање на наставата. Причината за тоа можеби треба да се бара во тоа што во трета година од нивните студии во дидактичко-методичката пракса глобалниот план само се анализира, а оперативниот план за час се работи во групи. Ако се земат во обзир недостатоците на групниот облик на работа (т.е. еден или двајца студенти во групата работат, а останатите не учествуваат активно) тоа укажува дека не сите студенти практично имаат “поминато” низ процесот на изработка на

споменатите планови за работа, и затоа нивните ставови се повеќето умерено позитивни.

Табела 3. Ставовите на студентите за својата оспособеност за методичко проектирање на часовите, медијана и квадратно отстапување

Оспособеност на студентите за методичко проектирање на часот	Воопшто не се согласувам	Воглавно не се согласувам	Нерешителен сум	Воглавно се согласувам	Се согласувам во потполност	Одговори ле	Не одговориле	N	M	Q									
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%					
Успешно го применувам стекнатото знаење при одредување на оперативните цели и задачи	0	0	0	0	1	2,1	4	21,3	1	0	76,6	1	5	10	0	0	15	5	0
Мојам да одберам соодветни наставни методи во зависност од природата на наставната содржина која треба да се реализира	1	2,1	1	2,1	2	4,3	2	17	1	1	74,5	1	5	10	0	0	15	5	0,5
Мојам самостојно да изработам соодветни наставни средства	0	0	1	2,1	0	0	3	12,8	1	1	85,1	1	5	10	0	0	15	5	0
До неопходни податоци, слики и информации мојам да најдам од интернет	0	0	1	2,1	1	8,5	3	17	1	1	72,3	1	5	10	0	0	15	5	0,5
Мојам соодветни наставни содржини да ги реализирам со PowerPoint презентација и други облици на современи технологии	0	0	1	2,1	1	4,3	3	6,4	1	0	85,1	1	5	97,9	1	2,1	15	5	0

Успешно избирам и користам соодветна литература за подготовка на час	0	0	0	0	1	4, 3	2	1 4, 9	1 2	80 ,9	1 5	10 0	0	0	15	5	0
--	---	---	---	---	---	---------	---	--------------	--------	----------	--------	---------	---	---	----	---	---

Кога е во прашање соодветниот избор на наставни методи и видови на работа, нивно успешно комбинирање, самостојна изработка на наставни средства, користење на интернет, PowerPointпрезентација и други видови на од современата наставна технологија, како и избор на адекватна литература студентите се прилично самоуверени во тоа. Најголем број од нив (10-12 студенти, односно 82,5-84.6%) студенти се согласуваат во потполност, т.е. многу позитивно се ги оценуваат своите практични способности за реализација на настава од предметот Запознавање на околината. Само 2 (2.8%) односно тројца (4.7%) студенти се неодлучни и несигурни кога е во прашање нивните способности околу собирање на неопходни слики, информации и податоци преку користење на интернет, реализација на наставна содржина со PowerPoint презентации како и други видови од современата наставна технологија и користење на адекватна литература за спремање на час, додека потполно негативни ставови нема. Од 15 анкетирани студенти, 12 (87.2%) изразија потполно позитивни ставови по горенаведените прашања. Сето тоа најверојатно е последица дел од задачите се реализирани во текот на педагошката практика, како и фактот дека нивните практични предавања тие морале да ги изработуваат самостојно ако се земе во предвид дека и покрај реализацијата на проектот “Компјутер за секое дете“, истите недоволно или воопшто не се искористени од наставниците при реализација на нивните часови од Запознавање на околината.

Врз основа на вака добиените резултати од истражувањето, како генерален заклучок може да се извлече дека најголем број од студентите имаат позитивни ставови во однос на тоа колку тие се оспособени да реализираат часови по Природни науки, без разлика на тоа дали ќе се работи повторување или ќе се обработува нова наставна содржина. Оваа појава може да се објасни со фактот дека секој студент кој беше опфатен со анкетањето имаше одржано поголем број на часови на кои се обработувале нови наставни содржини, па од тука и произлегува нивната самоувереност. Податок кој многу охрабрува е дека 94% (13 студенти) во потполност се согласни со тоа дека се оспособени да реализираат часови на кои ќе се обработува нова наставна единица.

Од друга страна пак, според нашите претпоставки дека студентите не се адекватно или во доволна мера оспособени за реализација на поедини иновативни модели во наставата по Природни науки, нивните ставови се сосема спротивни. Тие во најголем број на случаи (46.8%) имаат умерено позитивни ставови кон своите способности да разликуваат наставна содржина погодна да се реализира со поедини иновативни модели. Кога е во прашање реализација со иновативни модели (освен програмираната настава) поголем број од студентите сметаат дека за тоа се оспособени, т.е. можат самостојно да подготват и успешно да реализираат час со проблемска и егземларна настава. Една од

причините е недоволната самоувереност на студентите кога е во прашање да разликуваат кои наставни содржини се погодни да се обработуваат со иновативни модели, но и недоволната самостојност, несигурност на студентот-наставник кога е во прашање предлагање на идејни решенија за реализација на одредени наставни единици. Студентите многу ретко се осмелуваат да предложат примена на некои иновативни модели, или ако предложат, нивните предлози често се неадекватни. Причина за тоа е покрај недоволното теоретско познавање, и фактот дека додека се биле на педагошка пракса во училища, најверојатно и не се имале можност да присуствуваат на часови кои се реализираат со иновативни модели, бидејќи наставниците многу ретко или воопшто не ги применуваат.

Заклучок

Со цел да дознаеме што мислат студентите од одделенска настава на Факултетот за образовни науки во Штип за нивната практична оспособеност за реализација на часовите по предметот Природни науки кој се изучува со новиот концепт за деветгодишно основно образование, дојдов до податоци кои од една страна можат да се сватат како многу позитивни, но од друга страна кон нив треба да се пристапи многу внимателно.

Во одговорите на анкетираниите студенти по сите прашања за реализација на настава по наведениот предмет, нивните ставови се умерено или во потполност позитивни. Фактот што во истражувањето немаше негативни ставови укажува на две можности:

1. Иако истражувањето беше анонимно, студентите не се биле во доволна мера искрени во текот на решавање на тестовите.
2. Од одредени причини студентите имаат во себе доволно самодоверба и се самоувверени, што во реалност во текот на реализација на наставата не е така. Се поставува прашањето колку објективно и реално тие можат да ги согледаат и проценат своите практични способности за реализација на час. Ако се споредат часовите по предметот Запознавање на околината кога во текот на педагошката практика во првите три години од нивните студии, студентите (со ретки исклучоци) се биле само пасивни слушатели, каде наставникот доминира, користи воглавном вербални методи, учебник, табла и креда, и практичните предавања во кои студентите се трудеа на различни начини да ги мотивираат и заинтересираат учениците, организираат натпревари, квизови, користат разновидни наставни средства, применуваат иновативни облици и модели, сосема е логично и разбирливо што нивните ставови се такви. Ако земеме во предвид дека системот на практичното оспособување на студентите на Факултетот за образовни науки во Штип треба да претрпи одредени реформи во поедини негови сегменти, можеме да бидеме задоволни од постигнатите резултати и да ги сметаме за свој сопствен успех. Поедини кадровски, материјални и технички услови за ефикасна реализација на практичните предавања треба да бидат подобрани, но додека тоа да се случи, мораме да бидеме задоволни со она што го имаме на располагање и да вложиме додатни

напори да изградениот степен на самодоверба кај нашите студенти, ако ништо друго, барем да го сочуваме.

Literatura

Budić, S. i dr. (2008): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta I škola*, Filozofski fakultet – odeljenje pedagogiju, Novi Sad.

Vilotijević, M. (1995): *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*, Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd.

Gajić, O. (2008): *Pedagoško-metodička praksa studenata u Evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata*, u *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta I škola* (ur. Budić, S.), Filozofski fakultet – odeljenje pedagogiju, Novi Sad.

Gajić, O., Budić, S. (2006): *Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata (inostrana iskustva)*, Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (uren. Odbor O. Gajić et al.), knj. 2, Filozofski fakultet, Novi Sad, 337–348.

Jukić, S. (1990): *Povezivanje teorije I prakse – pretpostavka za unapređivanje nastave I didaktičke teorije*, Pedagoška stvarnost, br. 7–8, Novi Sad, 276–285.

Jukić, S. (2005): *Didaktičko-metodički fragmenti*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac. I. Golubović-Ilić 208 O. Čekić-Jovanović

Kamenov, E. (2006): *Odnos teorije I prakse u pripremi budućih vaspitača*, Zbornik radova Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (uren. Odbor O. Gajić et al.), knj. 1, Filozofski fakultet, Novi Sad, 105–119.

Lazarević, Ž., Bannur, V. (2001): *Metodika nastave prirode I društva*, Učiteljski fakultet u Jagodini I Učiteljski fakultet u Beogradu, Jagodina–Beograd

Matijević, M. (2007): *Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja* (ured. N. Babić), Učiteljski fakultet, Osijek.

Nedeljković, M. (1998): *Mesto I uloga vežbovanja u obrazovanju učitelja*, u zborniku radova Metodika– naučna I nastavna disciplina, Učiteljski fakultet u Jagodini, Jagodina.

Cvjetičanin, S. i sar. (2008): *Stavovi učenika četvrtog razreda osnovne škole o samostalnom istraživačkom radu u nastavi poznavanja prirode*, Nastava i vaspitanje, br. 2, Beograd, 157–164.
Pedagoška enciklopedija (1989), u redakciji Nikole Potkonjak i Petra Šimleše, Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beograd.

БЕЛАЯ АРМИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ А. И. КУПРИНА, И. С. ШМЕЛЕВА И Р. Б. ГУЛЯ

Светлана Николаевна Гладышева

Доцент Воронежского государственного университета,
e-mail: svetglad@mail.ru

Аннотация

В статье анализируются публицистические произведения А. И. Куприна, И. С. Шмелева и Р. Б. Гуля, посвященные Белой армии и ее вождям. Особое внимание уделяется оценке публицистами миссии Белой армии, ее духовно-нравственного потенциала.

***Ключевые слова:** А. И. Куприн, И. С. Шмелев, Р. Б. Гуль, публицистика русского зарубежья, Гражданская война, Белая армия.*

Публицисты русского зарубежья уделяли большое внимание Белой армии, возлагая на нее особые надежды в деле освобождения России от большевизма. А. И. Куприн в статьях и очерках («Голос друга», «Генерал П. Н. Врангель», «О Врангеле», «Кровавые лавры», «Два воззвания», «О преемственности»), опубликованных на страницах эмигрантской периодики, доказывал, что само существование Белой армии является признаком здоровья русского народа. Он неизменно рассматривал ее как серьезную моральную силу, которую нужно сохранить в боевом состоянии. Особое внимание он уделял Северо-Западной армии, штабную газету которой редактировал в 1919 г. В повести «Купол св. Исаакия Далматского» (1928) Куприн уверял: «Я пламенный бард Северо-Западной армии. Я никогда не устану удивляться ее героизму и воспевать его» [3].

По мнению публициста, «возникновение из единиц, из мелких ячеек, всей Белой армии, ее подлинное воскресение из мертвых и ее быстрый рост» [4, 90] – удивительное и героическое явление в России. Он считал, что рождение Белой армии закономерно, поскольку это проявление воли народа. Публицист подчеркивал, что это «не случайность, не авантюра, не попытки отдельных лиц, – это инстинктивная воля народа, это бессознательная потребность живого народного организма в выздоровлении, а неудачи и затруднения, переживаемые армией, – это боль тела, которое, нарывая, силится вытолкнуть из себя гноимое заражение» [4, 90].

Отметим, что закономерность Белого сопротивления большевикам Куприным обсуждалась довольно часто. Например, в статье «О преемственности» он довольно образно представил процесс создания Белой армии и подчеркнул его историческую обоснованность: «После Брестского мира казалось, что уже навеки убит, сожжен и, как прах, развеян старый военный дух русской армии. Но вот на юге России Алексеев и Корнилов лепят из малой горсточки верных

людей крошечный отряд. Он быстро втягивает в себя новые и новые добровольческие силы, по тому закону, как один кружок масла на воде присоединяет к себе при вращении сосуда другие маленькие кружки. Разве не инстинктивную волю народа создалась на юге России двухсоттысячная армия?» [2].

В статье «Голос друга» Куприн повторял заветные мысли о спасении России и особой роли в освобождении родины Белой армии, они звучали как заклинание: «Армия, только одна армия спасет Россию от большевизма. Она же даст возможность лучшим людям страны покончить с причиной большевизма – рабством, создав новое государство на основах народной свободы и любви к родине» [4, 90].

По мнению публициста, белый протест имел громадное значение потому, что за ним стояла истинная Россия. Для Куприна важно, что «цивилизованному миру было предъявлено неоспоримое свидетельство того, что далеко не вся Россия согнула свою голову под большевистскую палу и что белые воины, нашедшие теплый приют в доброй Европе, вошли под ее кров не как трусливые или корыстные беглецы, а как доблестные защитники своей родины, сделавшие невозможное для ее спасения, дравшиеся за нее до полного изнеможения <...>» [2].

В центре его публикаций оказывались и Белые вожди, которые неизменно изображались как герои и истинные патриоты России. В статье «Неизвестный солдат» он утверждал, что «от Корнилова и Алексева, через Колчака к Врангелю передается неугасимое жаркое пламя чистой любви к ней (родине – С.Г.) и бесхитростной веры в нее» [4, 249].

К разговору о Врангеле и его роли в борьбе с большевиками публицист обращался особенно часто. Тема роли личности на войне хорошо раскрыта Куприным в очерке «Генерал П. Н. Врангель». А. И. Куприн подчеркивал, что имя генерала было на устах у всей Добровольческой армии. Публицист особо отмечал «его замечательный поход на Царицын, когда он сказал в приказе: “Не могу обороняться, перехожу в наступление”, и в несколько дней сокрушил большевистский плацдарм» [2], что сделало его настоящим героем в глазах офицеров и солдат.

Автор показывал Врангеля прежде всего как талантливого полководца. Он приводил убедительные подтверждения его дальновидности и военной правоты, которые могли бы в конечном итоге принести победу Белой армии: «во время победоносного и беспрепятственного наступления армии Деникина на север, он один настаивал на том, чтобы вместо увлечения скорыми, дешевыми, бесплодными и потому гибельными лаврами была немедленно подана деятельная помощь войскам Колчака, отступившим от Пензы. Он, по своему командному почину, перебрал с этой целью на левый берег Волги две кавалерийские дивизии, он молил и требовал у штаба Деникина о поддержке этого флангового наступления, но... безрезультатно: ему было предписано присоединиться к общему наступлению» [2].

В этом очерке Куприн цитировал отрывки из частного письма Врангеля Деникину, в котором публицист увидел и патриотическое настроение, и широту политических взглядов своего героя. Публицист особо ценил строки, в

которых Врангель честно и жестко сформулировал одну из причин поражения Белого движения: он «с мужественным негодованием говорит о тех генералах, которые безрассудное стремление услышать как можно скорее малиновый перезвон московских колоколов поставили выше совокупных целей всех белых армий, а свои частные помещичьи интересы и расчеты карьеры предпочли великой задаче победы над большевизмом» [2].

Публицист подчеркивал закономерность ведущей роли Врангеля в Белом движении: «выдвинут он был во главу армии молчаливой волей самой же армии и голосом общества, как когда-то Кутузов, а позднее Скобелев» [2].

Создавая образ Врангеля, Куприн показывал, что тот «никогда не был ни идолопоклонником, ни ловцом выгод около трона» [2]. Личная храбрость, чрезвычайная осторожность и дальновидность, скромность – это тоже штрихи к портрету П. Н. Врангеля. Если многие качества характера героя, по мнению публициста, не нуждались в комментариях, то разговору о скромности полководца публицист уделял особое внимание. Он замечал, что «есть скромность, которая говорит о внутренней силе гораздо убедительнее всяких дерзких фраз» [2]. В подтверждение этих слов он приводил цитату из частного письма Врангеля одному очень близкому ему лицу: «Если судьбе не угодно будет предназначить меня для спасения России, то найдется другой, третий, десятый человек, а Россия все-таки будет спасена, будет сильна и здорова...» [2].

По мнению публициста, для спасения родины нужны настоящие непоколебимые солдаты, испытанные воины. «Таких солдат у Врангеля насчитывалось до 30-40 тысяч. Это настоящая твердыня, здоровое, жизнеспособное, *могучее* ядро, из которого без труда родилась бы новая, сильная армия – опора и защита народного труда, оплот для ничем и никем нестеснимого Учредительного собрания» [4, 252]. В публицистике А. И. Куприна также представлен еще один лидер Белого движения – Александр Васильевич Колчак. Некрологу под названием «Кровавые лавры» автор предпослал эпиграф из Евангелия «И враги человеку домашние его», который как нельзя лучше подходит к трагической судьбе Колчака.

А. В. Колчак показан в некрологе как «лучший сын России» [4, 155], человек великой души, сильной воли и обаяния, свято любящий родину и погибший за нее. Публицист отдавал должное полководческому таланту Колчака, который усилиями своей воли сумел создать и спаять Восточную армию. Куприн отмечал главные достижения его армии в период Гражданской войны: «Дважды доходил он с нею до Урала и дальше, и дважды ступал в неведомые, дикие глубины Сибири, имея за собою лишь тоненькую ниточку однокольного пути, терпя все невзгоды жестокого климата и все неудобства огромных, скудно заселенных пространств. Задача, лежавшая перед ним, превышала по своему неизмеримому значению и по своим исключительным трудностям все, что когда-либо выпадало на долю русских государственных людей» [4, 156].

Публицист с сожалением констатирует, что Колчаку, этому талантливому полководцу, истинному патриоту России, были уготованы «не победные лавры освободителя, а кровавые лавры мученика» [4, 156].

Куприн замечает, что сам он благоговейно верит рассказу о том, что Колчак отклонил предложенные ему попытки к бегству. Для публициста он стал символом верности родине и своему воинскому долгу: «Моряк душой и телом, он – по неписаному величественному морскому закону – в качестве капитана остался на палубе тонущего корабля» [4, 157].

Апология Белого движения ярко представлена и в публицистике И. С. Шмелева (статьи «Крестный подвиг», «Душа России», «Сынам России» и др.). В оценке миссии Белой армии, ее духовно-нравственного потенциала Шмелев близок позиции А. И. Куприна. Публицист видел в армии прежде всего душу родины. Публицист считал, что Белое движение «есть удержание России на гиблом срыве, явление бессмертной души Ее, – ценнейшего, чего отдавать нельзя, национальной чести, высоких целей, назначенных Ей в удел, избранности, быть может, – национального сознания» [7, 392]. В статье «Крестный подвиг» (1924), опубликованной в «Русской газете в Париже», он писал о белых воинах: «...это – гордость России, <...> ее С л а в а. Только одни они оправдали ее перед целым светом, перед Правдой! В грязь и смуть последней истории российской они вложили прекрасные линии, кровью своей вклеили величественные страницы...» [5, 49].

В публицистике Шмелева в обобщенном виде представлена трагическая история Белой армии, подвиг ее солдат и офицеров. Он с искренней болью пишет о трагедии целого поколения русских воинов, которые остались верны присяге: «Их расстреливали в спины. Сотни тысяч их полегли в боях, тысячи умучены по чрезвычайкам, брошены в овраги, ямы, в реки, в моря. В плечи и в глаза им забивали гвозди – чины-издевки, резали ремни из кожи, ошпаривали руки и “снимали барские перчатки”, возили грузовиками с боен – недобитых...» [5, 47]. Мужество белых воинов Шмелев выражает метафорой: «...их крученное железо, русское железо! Я вспомнил, к а к оно закаливалось в сталь» [5, 47].

Следует отметить, что история Гражданской войны получает в публицистическом творчестве Шмелева не только историческое, но и религиозное осмысление. В Белом движении Шмелев видел жертвенный вызов нравственно чистых людей заведомо превосходящим силам безнравственного, забывшего заповеди Христа, противника.

В статье «Сынам России» он отмечает, что «на российских полях столкнулись в борьбе две силы – Порядка и хаоса, Правды и лжи, Любви и ненависти, Божественного в человеке – и темного начала» [5, 308]. Друг другу противостояли, по его определению, «горсточка добровольцев» и «всемогущее, на человеческую мерку, Зло, овладевшее Россией, всеми силами и богатствами ее» [7, 506]. Шмелев уверен, что «подвиг, начатый “горсточкой”, есть начало Священной революции, высоко-духовной революции против тьмы. В ней бились и будут биться за ценности иные за право оставаться человеком!» [5, 165].

Жертвенность белых воинов Шмелев рассматривал как сознательное или бессознательное следование за Христом: «Перед “горсточкой” был поставлен сплетением исторических событий страшный выбор – как бы ответ того, евангельского выбора, когда Добро и Зло стали лицом к лицу, когда дьявол

показывал Ему все царства мира и славу их и говорил: “все это дам Тебе, если, падши, поклонись мне”. И “горсточка” выбор сделала: пошла путем Его» [7, 507].

Публицист неоднократно подчеркивал всесословность Белого движения. В статье «Вечный завет» он показывал, что в Белой армии нет «ни классов, ни сословий, ни пола, ни возраста, ни языка, ни веры... – а все, Россия, во имя святой свободы, во имя свободы личной, во имя России общей!» [5, 165]. Говоря о белых воинах, он поясняет: «То были – не “помещичьи сынки”, не “барское отродье” <...> – как лжецы писали: то были сыновья России. Были среди них казаки, и сыновья – купцов, рабочих, мещан, крестьян, дворян, – всего народа» [2, 428]; «и пошли “горсточкой”, понесли с в о е е, общее, всенародное» [2, 493]. В статье «Душа России» (1927) публицист утверждал: «Самое чуткое, самое живое, духовно-крепко спаянное с Россией, к каким бы ни принадлежало классам, религиям, партиям, если только чувствовало биение сердца Родины, – вливалось в Белую Армию или было духовно с нею» [7, 492]. Патриотизм как одна из главных черт Белого движения воплощен у Шмелева в образе рыцаря, служащего России как своей Даме: «Мы теперь знаем, какою доблестью озарилось это “безумие”, этот подвиг рыцарей без щита и копья» [6, 494]. Тот же образ публицист делает центральным в некрологе А. И. Деникина «Памяти “Непреклонного”»: «Как “бедный рыцарь”, он принял российский щ и т, на коем начертал в с ё, в трех знаках: Б. Р. С. – Бог, Россия, Свобода» [7, 561].

Шмелев утверждал, что Белое движение выступило в защиту не каких-либо частных идей, а фундаментальных духовных и нравственных ценностей, без которых невозможна обычная достойная жизнь: это была, по его словам, «борьба против великого разложения души и тела России» [6, 468], «за право оставаться ч е л о в е к о м» [6, 494]. По убеждению публициста, не оцененное современниками Белое движение имеет огромную значимость для будущего родины. Для Шмелева Белое движение – не только героическая страница прошлого, но также залог будущего восстановления страны – «российская новая закваска» [7, 393].

Судьба белых воинов, находящихся в эмиграции и живущих зачастую за чертой бедности, чрезвычайно волновала И. С. Шмелева. «Голос совести» (1925), «Забыть преступно!» (1925), «Снова напоминаю вам...» (1927), «И.С. Лукаш – болен» (1940) – его страстные публицистические призывы к помощи русским инвалидам войны. В статье «Снова напоминаю вам...» Шмелев комментирует обращение к эмигрантам главы зарубежной православной церкви митрополита Евлогия. По его мнению, митрополит очень точно обозначил проблему: «Кончилась война – для нас. Для них не кончилась. После траншейной красной войны, они продолжают черную, – с нищетой. И все еще ведут борьбу за нас, все еще за нас страдают, забытые, неслышно» [5, 131]. Шмелев уверен, что помощь инвалидам войны – «долг чести, крови и – России» [5, 133].

В публицистических произведениях Шмелева неизменно звучала вера, что придет то время, когда «Россия встретит лучших сынов своих высокой и гордой честью: священное имя – Белый Воин – явится знаком высокого духовного отбора – новой русской аристократии. <...> Россия признает это и закрепит

почетно: впишет славные имена в великую Золотую Книгу – Российской Чести» [5, 154].

Публицистический цикл «Ледяной поход (с Корниловым)» Р. Б. Гуля посвящен Первому Кубанскому походу Добровольческой армии, который, по признанию историков, стал символом рождения Белого сопротивления в России. Поход от Ростова-на-Дону до Екатеринодара и обратно на Дон продолжался с 22 февраля по 13 мая 1918 года. Им командовал цвет Белой гвардии: генералы М. В. Алексеев, Л. Г. Корнилов (после его гибели – А. И. Деникин). Сначала «ледяным» назвали сражение у станицы Новодмитриевской (28 марта 1918 г.), накануне которого лил холодный ливень, а перед утренней атакой ударил двадцатиградусный мороз. Добровольцы, покрытые панцирями из льда, выбили большевиков из станицы. Впоследствии название распространилось на весь военный поход. Ледяной поход стал крещением Белой гвардии, ее легендой. В нем родились белые герои и белые традиции.

Отметим своеобразие изображения событий Гражданской войны в произведении Р. Б. Гуля. Автор – непосредственный участник Ледяного похода, все происходящее он видел своими глазами. Если в публицистике А. И. Куприна и И. С. Шмелева даются обобщенные характеристики Белого движения, то в произведении Гуля показан конкретный эпизод братоубийственной войны, ее изнанка, кровь и грязь.

«Ледяной поход (с Корниловым)» Гуля – это своего рода заметки с поля боя. Используя традиционный для путевых заметок и очерков «географический» принцип построения текста, публицист стремился рассказать о событиях максимально последовательно, подчеркнуть передвижение в пространстве и во времени, показать происходящее в динамике.

Отдельные страницы приведения посвящены описанию конкретных сражений. Например, события боя у станицы Кореновской подаются в репортажной манере; короткие, отрывистые фразы подчеркивают динамику сражения, его стремительный ритм. Предлагая читателям звуки, краски боя, его детали, автор пытается передать и психологию воюющего человека:

«„Отходить!“ – кричит кто-то по цепи... Что такое? Почему?..

Все встают, отступают, некоторые побежали...

Отступление! Проиграли!

Но куда же отступать! Некуда ведь! Я иду, оборачиваюсь, стреляю в черненькие фигурки, иду быстро, меня обгоняют...

Смешались!.. Как неприятно...

“Кучей не идите!” – кричит кто-то... Сзади роем визжат, несутся пули, падают кругом, шлепая по земле... Неужели ни одна не попадет в меня?... как странно, ведь я такой большой, а их так много... Смотрю вправо, влево – все отступают... “Куда же вы, господа!” – раздаются крики... “Стойте! Стойте!...”» [1].

В путевых записках Гуля можно заметить не только крупные планы при описании военных действий, но и общие. Некоторые записи отчасти напоминают армейскую сводку: «Части Добровольческой армии по нескольким направлениям движутся к Екатеринодару. На пути с боем берутся станицы и станции. Прошли Георгие-Афипскую, какой-то аул. Переправились

через Кубань, взяли Елизаветинскую и кольцом обложили столицу кубанских казаков» [1].

Р. Б. Гуль большое внимание уделял личности Л. Г. Корнилова. По мнению публициста, генерал воплощал в себе представление об идеальном полководце. Описывая свою встречу с Корниловым в штабе, автор пытается дать герою портретную характеристику, подмечая приметы его внешности: «Лицо у него – бледное, усталое. Волосы короткие, с сильной проседью. Оживлялось лицо маленькими, черными как угли глазами» [1]. Автор обращает внимание на ситуации, которые выявляют черты характера героя: «хотим просить разрешения встать, но Корнилов нас перебивает: “Нет, нет, сидите, я хочу поговорить с вами... Ну, как у вас там, на фронте?” И генерал расспрашивает о последних боях, о довольствии, о настроении, о помещении, о каждой мелочи. Чувствуется, что он этим живет, что это для него “все”» [1]. Гуль показывал внимательное отношение генерала к подчиненным (например, тот возмущен тем, что солдат перевозят на платформах, а не в вагонах), его человечность.

Завершая описание встречи в штабе, публицист итожил: «Корнилов произвел на нас большое впечатление. Что приятно поражало всякого при встрече с Корниловым – это его необыкновенная простота. В Корнилове не было ни тени, ни намек на бурбонство, так часто встречаемое в армии. В Корнилове не чувствовалось “Его Превосходительства”, “генерала от инфантерии”. Простота, искренность, доверчивость сливались в нем с железной волей, и это производило чарующее впечатление. В Корнилове было “героическое”. Это чувствовали все и потому шли за ним слепо, с восторгом, в огонь и в воду» [1]. Во второй части произведения Гуль, повествуя об отступлении армии, о попытках ее переформирования, ввел эпизод, когда в Ростове в рядах военных неожиданно появляется генерал. Для автора Корнилов – воплощение воинского духа, лучших традиций русской армии; залог того, что Белая армия сражается за правое дело. И публицист обобщал: «Появление Корнилова, его вид, его обращение вызывают во всех чувство приподнятости, готовности к жертве. Корнилова любят, к нему благоговеют» [1].

Образ славного генерала создается также с помощью реплик, которые раненый автор слышит от вернувшегося после боя однополчанина: «Ну, Корнилов! Что делает! Кругом пули свищут тучами, а он стоит на стогу сена, отдает приказания, и никаких. Его адъютант, нач. штаба, текинцы просят сойти – он и не слушает. Наши цепи отступать стали, он от себя всех текинцев послал остановить. Остановили – вперед двинули...» [1].

Немало страниц «Ледяного похода» посвящены тяжелому военному быту, проявлениям крайней жестокости на войне, мародерству, страшным картинам разорения русского народа. Важно подчеркнуть, что автор фиксирует факты зверства и со стороны красных, и со стороны белых. Заметно, что понимание гуманизма автором входит в противоречие с военной действительностью.

Гуль, рассказывающий в путевых записках о значительном походе Белой армии, часто демонстрирует антивоенные настроения. Он показывает противоестественность Гражданской войны, ее братоубийственный характер. В последней части путевых заметок («На Донце») мы наблюдаем автора, принявшего для себя архиважное решение – уйти от ужаса войны, в которой он

уже не видит никакого смысла. Братоубийство Гражданской войны на этом не остановилось, но Р. Б. Гуль больше не хочет в нем участвовать. И этот перелом в сознании автора очень хорошо демонстрируют строки: «Вместо пушек – заквакали лягушки. Вместо пулеметов – трещат кузнечики» [1]. «Ледяной поход (с Корниловым)» завершается фразой: «Вскоре мы с братом вышли из армии» [1].

Р. Б. Гуль представил в публицистическом цикле не только значительный эпизод истории Гражданской войны, Белого движения, но и свой, субъективный, взгляд на происходящее в России в 1917-1918 гг. Судьба страны в «Ледяном походе (с Корниловым)» пропущена через биографию конкретного человека.

Следует особо подчеркнуть, что обсуждение событий Гражданской войны, действий Белой армии, ее вождей и рядовых воинов всегда велось публицистами-эмигрантами в русле ключевой проблемы – судьбы России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуль Р. Б. Ледяной поход (с Корниловым) – URL: http://www.xx13.ru/belie/guhl_ledpohod.htm (дата обращения: 08.09.2017).
2. Куприн А. И. Голос оттуда, 1919-1934: Рассказы. Очерки. Воспоминания. Фельетоны. Статьи. Литературные некрологи. Заметки / А. И. Куприн; сост., вступ. ст., прим. О. С. Фигурновой; ред. В. П. Кочетов. – Москва: Согласие, 1999. – 734 с. – URL: <http://ruslit.traumlibrary.net/book/kuprin-golos-ottuda/kuprin-golos-ottuda.html#work004013007> (дата обращения: 02.04.2016).
3. Куприн А. Купол св. Исаакия Далматского / А. Куприн – URL: <http://www.dk1868.ru/history/Kuprin.htm> (дата обращения: 08.09.2017).
4. Куприн А. И. Мы, русские беженцы в Финляндии: Публицистика (1919-1921) / А. И. Куприн; сост., вступ. ст. и коммент. Б. Хеллмана при участии Р. Дэвиса. – Санкт-Петербург: Журнал «Нева», 2001. – 431 с.
5. Шмелев И. С. Крестный подвиг: Очерки, статьи, автобиографические заметы. 1922-1934. Воспоминания о И. С. Шмелеве / Сост., вступ. статья О. С. Фигурновой, М. В. Фигурновой. – Москва: Собрание, 2007. – 632 с.
6. Шмелев И. С. Собр. соч.: В 5 т. – Т. 2. Въезд в Париж: Рассказы. Воспоминания. Публицистика / И. С. Шмелев; сост. Е. А. Осьминина. – Москва: Русская книга, 1998. – 507 с.
7. Шмелев И. С. Собр. соч.: В 5 т. – Т. 7 (доп.). Это было: Рассказы. Публицистика / И. С. Шмелев; сост. и авт. предисловия Е. А. Осьминина. – Москва: Русская книга, 1999. – 511 с.

СТИЛОТ НА ПРЕВОДОТ НА ДРАМАТА НА А. П. ЧЕХОВ „ВИШНОВАТА ГРАДИНА“ ОД МАРИЈА НАЈЧЕВСКА-СИДОРОВСКА

Костадин Голаков¹, д-р Емил Ниами²

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип,
kostadin.golakov@ugd.edu.mk

²Руски центар, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје,
e.niami@rbth.com

Апстракт

Едно од важните прашања во теоријата на преведувањето е проблемот на пренесувањето на стилската обоеност на јазикот. Постигнувањето „еквивалентност“ на преводот го подразбира и фактот дека преведувачот мора да биде способен да ја пренесе смислата на стилските особености во јазикот на преводот, од што зависи и квалитетот на самиот превод. Со оглед на фактот дека „еквивалентноста“ на ниво на стилот е услов за да може да се оцени еден превод како успешен или неуспешен, во овој труд се прави анализа на стилот на преводот на Марија Најчевска-Сидоровска на драмата „Вишновата градина“ од А. П. Чехов со цел да се види дали преведувачот успеал да ги задржи пренесе стилските особености на во јазикот-цел.

Клучни зборови: стил, обоеност, превод, драма, Чехов,

Работата на преведувачот е сврзана со оригинални текстови кои обично се различни по стил. За да може да изврши соодветна замена на изворниот текст со јазичните средства на јазикот-цел, потребно е преведувачот да знае да ја препознае и пренесе на соодветен начин и експресивноста на текстот што го преведува. Едно од важните прашања во теоријата на преведувањето е проблемот на пренесувањето на стилската обоеност на јазикот. На овој аспект не му е посветено доволно внимание, така што неопходноста за адекватен пренос на стилската

информација на уметничколитературниот текст продолжува да го привлекува вниманието на теоретичарите кои се занимаваат со науката за преведувањето.

Преведувачот мора да внимава на стилската обоеност на оригиналниот текст, при што има можност да избере стилска, реторичка фигура или тропа кои ќе му помогнат да направи адекватен избор на лексика, граматички форми или реченици. „Еквиваленцијата“ на стилот треба да биде решавачкиот критериум за реализација на успешен превод. Тоа значи дека преведувачот треба да ги задржи стилските фигури од оригиналниот текст (метонимијата, алузијата, цитатите, крилатиците, метафорите, епитетите, поговорките, компарациите и епитетите) во јазикот-цел, од што зависи и квалитетот на самиот превод.

Според Бархударов¹, за да се дојде до успешен превод на стилските единици, треба да бидат задоволени три предуслови:

- а) соодветност на смислата – задржување на стилската точност, адекватност и целосност.
- б) граматичка точност – отсуство на стилски, граматички и ортографски грешки.
- в) лексичка и стилска соодветност – „еквиваленција“ на оригинални термини, аналогни кратенки, коректна транслитерација.

Комисаров² смета дека во процесот на преведувањето се воспоставуваат „еквивалентни“ односи помеѓу соодветните нивоа на оригиналот и преводот. Соодветно на тоа, преведувачот ќе има успешен превод доколку оствари „еквивалентност“ на ниво на стилот.

Раководејќи се од овие постулати во науката за преведувањето, преведувачот мора да внимава на изразните средства кои се користат во јазикот на оригиналниот текст, затоа што текстот на преводот и текстот на оригиналот не треба да се разликуваат по стил. Мислата на авторот треба да биде пренесена без да бидат изоставени различните јазични уметнички средства.

Со оглед на фактот дека „еквивалентноста“ на ниво на стилот е услов за да може да се оцени еден превод како успешен или неуспешен, во овој труд ќе се направи обид со анализа на стилот на преводот на Марија Најчевска-Сидоровска на драмата „Вишновата градина“ од А. П.

¹ Бархударов, Л. С. Уровни языковой иерархии и перевод / Л. С. Бархударов. Тетради переводчика, № 6. М., 1969.

² Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Москва „ЧеРо“, „Юрайт“ 2000.

Чехов да се види дали преведувачот успеал да ги задржи стилските особености на оригиналниот текст во јазикот-цел и со тоа да реализира успешен превод.

Стилот на драмата „Вишновата градина“ е во доменот на уметничколитературниот стил, кој се карактеризира со сликовитост и изразност кои ја активираат фантазијата што се постигнува со широка употреба на стилски фигури. Бидејќи станува збор за драмски текст, тоа значи дека делото е напишано за да се изговара на сцена. Преведувачот треба да ги изговори гласно зборовите што ги преведува, за да слушне како звучат на сцена, затоа што постои разлика меѓу читање и изговарање на еден текст. Еден текст текстуално може да биде преведен одлично, а да звучи како да не е напишан за изведба на сцена. Ова значи дека преведувачот мора да го удвои авторскиот процес на креативност, односно да направи верна репродукција на духот и карактеристиките на оригиналот, т.е. да реализира еквивалентен превод.

Со оглед на фактот дека „значењето“ е она што се преведува од еден јазик на друг, преведувачот мора има предвид дека тоа значење може да биде лингвистичко, денотативно, функционално, конотативно, граматичко, лексичко, семиотичко, имплекативно, културно, неутрално, стилско, фигуративно и/или нефигуративно.

Компонентите на значењето во целина се компонентите на јазикот, така што при преведувањето потребно е да се зачуваат истите компоненти и во јазикот-цел. Тоа се граматиката, вокабуларот, звуците и стилот.

Според Симпсон³, нивоата на јазикот и гранките на лингвистиката што ги проучуваат тие нивоа се следниве:

Ниво на јазикот	Гранка на лингвистиката
Звукот на говорниот јазик	Фонологија
Начинот на изговор на зборовите	Фонетика
Шаблони или пишаниот јазик; Формата на јазикот на една страница	Графологија
Начинот на кој се формираат зборовите; Зборовите и нивните составни структури	Морфологија

³ Simpson, P. *Stylistics: A Resource Book for Students*. London & New York: Routledge. 2004.

Начинот на кој зборовите се комбинираат со други зборови за да формираат фрази и реченици	Синтакса; граматика
Зборовите што ги употребуваме; Вокабуларот	Лексичка анализа; лексикологија на јазикот. Лексикологија
Значењето на зборовите и речениците	Семантика
Начинот на кој се користат зборовите и речениците во секојдневни ситуации; Значењето на јазикот во контекст	Прагматика; Анализа на дискурсот

Согласно извршената анализа на стилот на преводот на драмата „Вишновата градина“ согласно горенаведените нивоа, би сакале да наброиме неколку забелешки за кои сметаме дека посоодветно би го доловиле стилот на изворниот јазик (ИЈ) во јазикот-цел (ЈЦ):

1. Фонетско-фонолошки особености

а) Асонанција и алитерација:

ИЈ: Только, конечно, нужно поубрать, почистить...

ЈЦ: Само, се разбира, треба да се потсуреи, да се зачисти...

Сметаме дека би требало наместо да се зачисти да стои да се подзачисти.

б) Ономатопеја:

ИЈ: Перед несчастьем тоже было: и сова кричала, и самовар гудел бесперечь.

ЈЦ: Пред несреќата исто така се случи: и був пискаше и самоварот постојано свиреше.

Сметаме дека наместо пискаше, треба да стои укаше.

в) Продолжување на гласовите (алонжман)

ИЈ: Ме-е-е-....

ЈЦ: М-е-е...

Сметаме дека се работи за обична, печатна грешка.

в) Парономазија:

ИЈ: Видом видать, слыхом слыхать...

ЈЦ: Драго ми е што се видовме, драго ми е што ќе се чуеме...

Сметаме дека подобро би одговарало Се видовме што се видовме, се слушнавме што се слушнавме...

2. Графолошка анализа

При графолошката анализа не забележавме никакви отстапувања.

3. Морфолошка анализа

а) Именска анализа:

ИЈ: Я в обморок упаду.

ЈЦ: Јас просто ќе се онесвестам.

Сметаме дека би било посоодветно Јас во несвест ќе паднам.

б) Глаголска анализа:

ИЈ: Читал и заснул.

ЈЦ: Читав и сум заспал.

Сметаме дека треба да стои заспав.

4. Синтаксичка анализа

При синтаксичката анализа не забележавме никакви отстапувања.

5. Лексичка анализа

ИЈ: Варя, ее приемная дочь, 24 лет.

ЈЦ: Варја, нејзина покерка, 24 години.

Сметаме дека би можело да стои посвоена ќерка.

ИЈ: Начальник станции.

ЈЦ: Началник на железничката станица.

Сметаме дека може да стои Началник на станицата.

ИЈ: Уже май.

ЈЦ: Веќе е месец мај.

Сметаме дека може да стои само мај.

ИЈ: Лавка

ЈЦ: Мала продавничка

Сметаме дека може да стои само продавничка.

6. Семантичка анализа

ИЈ: ... Вот садовник прислал, говори, в столовой поставитъ.

ЈЦ: ... Еве, градинарот го прати, рече да го ставите во дневната.

Сметаме дека подобро би одговарало ...вели, во трпезаријата да го ставите.

7. Анализа на дискурсот

Сметаме дека мислите, чувствата и самиот стил на изворниот јазик е соодветно пренесен во јазикот-цел.

Заклучок

Со оглед на малиот број забелешки во однос на преводот на текстот, покажани преку примерите во овој труд, сметаме дека преведувачот во текот на својата работа ги задржал особеностите на стилот на делото на макроскопско ниво. Преводот на делото остава впечаток дека се работи за една литературна целина.

На микроскопско ниво, односно лингвистичко ниво, преведувачот во најголема мера нашол начин како да ги пренесе мислите, чувствата и стилот на драмата од изворниот јазик во јазикот-цел.

Поради фактот дека стилот на преводот на делото кореспондира со стилот на оригиналот, можеме да кажеме дека преведувачот го задржал стилот и во преводот на делото, задржувајќи ги во најголема мера и оригиналната форма, и оригиналниот редоследот на зборовите, пасусите и поглавјата.

Референци на кирилица

1. Аполлова М.А. Грамматические трудности перевода. Москва, „Международные отношения“, 1977.
2. Бархударов Л.С. Тетради переводчика, вып. -14. Москва, „Международные отношения“, 1977.
3. Бархударов, Л. С. Уровни языковой иерархии и перевод / Л. С. Бархударов. Тетради переводчика, № 6. М, 1969.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
5. Бојковска, С; Минова - Ѓуркова Л., Пандев Д., Цветковски Ж., Општа граматика на македонскиот јазик“. Скопје: АД Просветно Дело, 2008.
6. Виноградов В. В. Стилистика: Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963.
7. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997.
8. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. Год выпуска: 2008. Издательство: Флинта:Наука
9. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода – М.: Международные отношения.1980.
10. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Москва „ЧеРо“, „Юрайт“ 2000.
11. Конески, Б. „Граматика на македонскиот литературен јазик“. I и II. Скопје: Култура, 1967.
12. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М.: Международные отношения, 1981.
13. Минова-Ѓуркова, Л. Стилистика на современиот македонски јазик. – Скопје : Магор, 2003.
14. Михајловски Д. Под Вавилон: задачата на преведувачот. Скопје: Каприкорнус, 2006.
15. Паршин, А. Теория и практика перевода. Проект "Русский язык". 2000. <http://teneta.rinet.ru/rus>.
16. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. Члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. М.: Флинта: Наука, 2003.
17. Федоров А. В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. М., 1971.
18. Чехов, А. П. Вишневый сад (Комедия в 4-х действиях). <http://www.lib.ru/LITRA/CHEHOW/sad.txt>

19. Чехов, А. П. Вишновата градина : комедија во четири чина; превод Марија Најческа-Сидоровска, Скопје : Медиа принт Македонија, 2010
20. Чудаков, А.П. Поэтика Чехова. Издательство «Наука» Москва, 1971.
21. Чужакин, А. Палажченко, П. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания – М.: Р.Валент, 1999.
22. Якобсон, Р.О лингвистических аспектах перевода.Москва, „Наука“,1988.

Референци на латиница

1. Ghazala, H. S. Literary translation: A Literary Stylistics-Based Perspective, 2014.
<http://scik.org>
2. Catford, J. A Linguistic Theory of Translation. London: OUP, 1965.
3. Nida, E. and Taber, C. The Theory and Practice of Translation. United Bible Society. 1969.
4. Nida, E. A. On Translation, Translation Publishing Corp. Beijing, China, 1984.
5. Simpson, P. Stylistics: A Resource Book for Students. London & New York: Routledge. 2004.

ПОХВАЛА, КОМПЛИМЕНТ И ЛЕСТЬ КАК РЕЧЕВОЙ АКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА В. НАБОКОВА)

Жанна Грачева

заведующий кафедрой издательского дела филологического факультета
Воронежского государственного университета; grachevi@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается семантическая структура слов *комплимент, похвала, лесть* на основе анализа дефиниций толковых словарей, контекстуального употребления этих слов в творчестве В. Набокова, а также их квалификации с прагматической точки зрения — по структуре речевых ситуаций, в которых они используются.

Ключевые слова: Набоков, комплимент, похвала, лесть.

Лексико-семантическая группа со значением «словесное выражение положительной оценки» содержит следующие лексико-семантические варианты: *бахвальство, возвеличивание, воспевание, восславление, захваливание, комплимент, лесть, любезность, одобрение, похвала, похвальба, прославление, превознесение, расхваливание, славословие, хвала, хвастовство*. Исключив из данного перечня 1) лексемы со значением положительной оценки, обращенной к самому автору слов (*бахвальство, похвальба, хвастовство*); 2) стилистически нейтральную лексему со значением «распространение действия вширь» (*прославление*); 3) стилистически маркированные, снабженные пометами: *возвеличение и возвеличивание, воспевание, восславление, хвала* (помета «высок»), *превознесение* (помета «книжн.»), *любезность* (помета «малоупотр.») и экспрессивные варианты: *захваливание, расхваливание, славословие*, имеющие сему «чрезмерное проявление действия», оказываемся перед синонимическим рядом из четырех компонентов: *одобрение, похвала, лесть, комплимент*.

Для выявления более полной семантической структуры слов *комплимент, похвала, лесть* будем использовать анализ словарных дефиниций. В представленном синонимическом ряду опорным элементом является слово *одобрение*. Семантический компонент *одобрение* входит в семный состав всех слов-синонимов данного ряда, являясь интегрирующей семьей. Согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией Т. Ф. Ефремовой, одобрение — «признание хорошим»ⁱ. «Признание», по материалам того же словаря, — «оценка по достоинству»ⁱⁱ. Другим интегрирующим компонентом для всех рассматриваемых лексем выступает сема «направленность (иногда косвенная) от говорящего к слушающему».

Практически все лексикографические справки в качестве дифференцирующих компонентов значения слова *похвала* называют: одобрение — «оценку по достоинству» (а значит, объективную оценку);

лестность отзыва — «удовлетворение самолюбия, тщеславия»ⁱⁱⁱ (то есть «чувства собственного достоинства, самоуважения»^{iv}).

Однако следует заметить, что в процессе компонентного анализа лексемы *похвала* на основе словарных дефиниций выявляются далеко не все дифференциальные семы. Для более детального рассмотрения обратимся к использованию данной лексемы в разного рода контекстах, в частности — в творчестве В. Набокова. Слово *похвала* и его словоформы писатель использует пятнадцать раз, причем пять употреблений встречаются в критических статьях.

В художественных текстах Набокова все употребления слова *похвала* демонстрируют его энантиосемичный характер:

— это либо похвала-развенчание Чернышевского в «сомнительных» статьях Писарева: «...похвалы могут иметь вредное влияние на молодое поколение, но в данном случае правительству было всего важнее получить этим путем полную картину тлетворности» («Дар»);

— либо похвала-упрощение, похвала-искажение как оценка литературы в текстах Чернышевского, над примитивной материалистичностью которого Набоков смеется: «Действительно, у Чернышевского, так же, как у Николая I или Белинского, высшая похвала литератору была: дельно»;

— либо «преступная» похвала из уст Марты, героини романа «Король, дама, валет», в адрес Франца, придумавшего и рассчитавшего план готовящегося убийства: «“Смышленный мальчик, — усмехалась она, целуя его в щеку. — Хороший, понятливый”. И, тупо ободренный ее похвалой, он представил своеобразную смету...» («Король, дама, валет»);

— либо лживые похвалы-издевательства автору бездарного романа: «И еще он думал о том, что его полностью оценят, когда он умрет, и вспоминал, собирал в кучку крупички похвал, слышанных им за последнее время...» («Уста к устам»);

— либо похвала-манипуляция рекламного текста: «Все было красиво, все было забавно, перед всем неведомый автор проспектов приходил в восторг, захлебывался похвалами...» («Защита Лужина»).

Таким образом, опираясь на дефиниции толковых словарей русского языка и анализ творчества В. Набокова, похвала может быть определена как одобрение, идущее от адресанта к адресату, представляющее собой искреннюю, неманипулятивную, честную оценку по достоинству, которая удовлетворяет самолюбие, вызывает чувство самоуважения, направлена на положительные изменения адресата.

Перейдем к компонентному анализу слова *лесть*. В. И. Далем оно толкуется как «проискливая хвала; притворное одобрение; похвала с корыстной целью; лукавая угодливость; ласкательство, униженное потворство; прельщенье; соблазн»^v. В иных лексикографических справках у лексемы *лесть* в качестве компонентов значения выделяются *лицемерие* — неискренность, притворство, намеренное значительное преувеличение; *корыстность* — основанность на расчете; *лукавая угодливость* — излишняя услужливость, стремлением вызвать благосклонность, расположение к себе, *соблазнение* — склонение к чему-то греховному.

Обратимся к контекстам Набокова. Их всего два (как видим, писатель этой лексемой не злоупотреблял). Первый контекст — его перевод с английского трагедии Вивиана Калмбруда (Vivian Calmbrood) «Скитальцы» (хотя текст не является собственно набоковским, однако семантика *лести* в данном случае является общепринятой):

Я плакать стал; сказал, что я, Джон Колвил, —
пес, раб его; над страхом распустил
атласный парус *лести*; побожился,
что в жизни я не видел жирных дней;
упомянул о Сильвии моей
беспомощной, — и вдруг злодей смягчился...

Другой пример — из драмы Набокова «Изобретение Вальса»: «*Министр*. Вместо медовых пряников *лести* вы бы лучше кормили меня простым хлебом добрых советов». В обоих случаях *лесть* определяется метафорически.

Таким образом, *лесть* может быть определена как *неискреннее, намеренно преувеличенное одобрение, основанное на расчете, стремлении угодить с целью вызвать расположение к себе и склонить, как правило, к чему-то греховному*.

Обратившись к словарным дефинициям слова «комплимент», можно увидеть, что толковые словари определяют его, как правило, как «приятные, лестные слова, сказанные в чей-л. адрес.».

В творчестве В. Набокова лексема *комплимент* используется семь раз. Например: «Я сказал ей два-три милых слова, совершенно невинных, — старомодный *комплимент*, вроде “какие у тебя прелестные глаза”» («Лолита»), «А какие придумывал серьезные *комплименты*! “Вам бы жить в Париже”, — сказал он истово, стороной узнав, что она “демократка”» («Дар»), «Кража — лучший *комплимент*, который можно сделать вещи» («Отчаяние»). Как видим, в этих контекстах реализуются предсказуемые и ожидаемые семы: «приятные», «любезные» слова, «положительная оценка» кого-то.

Таким образом, учитывая все представленные выше рассуждения, комплимент может быть определен как *приятные, лестные, любезные слова, направленные на установление контакта с собеседником, на формирование положительной эмоциональной его реакции, содержащие незначительную неискренность, небольшое преувеличение, легкую необъективность» (субъективность) оценки*.

Итак, казалось бы, научное представление о сущности *комплимента*, *похвалы* и *лести* как речевого явления оформилось в цельную картину. Однако практика показывает, что это впечатление далеко не всегда соответствует действительности. Похвала, например, в некоторых случаях не является искренней, а человек, произносящий хвалебные слова, может рассчитывать на ответную реакцию адресата. Лесть, напротив, часто бывает объективно правдивой. Представим ситуацию, когда на экзамене, сидя перед профессором, студент выражает свое искреннее восхищение научными достижениями маститого ученого-экзаменатора. Содержание сказанного в высшей степени правдиво, а отношение говорящего к своим словам вполне искренне, однако

всем участникам данной ситуации ясно, что один льстит другому. В таких случаях содержащаяся непреувеличенная, соответствующая действительности информация делает лесть тонкой, отличающейся от грубой лести, содержащей ложь, сильное преувеличение. Однако и правдивая лесть остается лестью, в чем отдают себе отчет участники соответствующей коммуникативной ситуации. Наконец, комплимент также может быть как правдивым, так и преувеличенным, как бескорыстным, так и направленным на определенный результат (например, комплименты от мужчин женщинам с целью интимного сближения и др.).

Итак, компонентный анализ слов *похвала*, *лесть* и *комплимент* далеко не исчерпывает сути изучаемых понятий (хотя носители русского языка безошибочно их различают). Для идентификации явлений речи, называемых этими словами, необходим какой-то дополнительный идентификационный вектор. Причина такой смысловой «неуловимости» связана с общими недостатками системно-структурной методологии, которая рассматривает явления языка и речи в их внутренней замкнутости, оторванности от говорящего и слушающего.

Референциальный (то есть определяющий отношение языка к действительности) подход оказался весьма продуктивным, однако в тех случаях, когда единица языка представлялась в достаточной степени семантически «наполненной», лингвисты по-прежнему предпочитали использовать системно-структурные приемы анализа. Данная тенденция распространилась и на рассматриваемые понятия *похвалы*, *лести* и *комплимента*, анализ которых должен лежать, прежде всего, в *прагматической плоскости*, поскольку данные комплиментарные структуры четко противопоставлены не по лексическому составу и синтаксическому строению, а по *структуре речевых ситуаций*, в которых они используются. Одни и те же языковые комплексы, в зависимости от отношений между адресатом и адресантом, могут квалифицироваться и как похвала, и как лесть, и как комплимент. Иллюстрируя это положение, обратимся к высказыванию, представленному в романе В. Набокова «Приглашении на казнь»: «Превосходно, замечательно, — приговаривал Родриг Иванович <...>. — У-ух, какие у вас тут бицепсы! Кто бы мог подумать — при вашей-то изящной комплекции. Сногшибательно!». Приведенная реплика может выражать и похвалу (если исходит от человека, занимающего более высокое положение), и быть комплиментом (если социально-психологический статус говорящих одинаков), и может квалифицироваться как лесть (если направлена «снизу вверх»). В данном случае это слова директора тюрьмы, обращенные к палачу, который стоит на самой высокой ступени иерархической лестницы в описываемом в романе государстве.

Таким образом, похвала и лесть характеризуются разного рода неравенством коммуникантов речевой ситуации: похвала исходит от доминирующего в данной ситуации участника («сверху — вниз») (например, от отца к сыну, от начальника к подчиненному, от врача к пациенту). Лесть, напротив, направлена «снизу — вверх», от подчиненного, зависимого по какой-то причине человека к доминирующему (данная особенность лести ярко

проявляется в структуре художественного пространства известной басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица»: льстивые речи Лисицы восходят снизу (с земли) вверх (на дерево, куда взгромоздилась Ворона). Compliment противопоставлен двум другим формулам одобрения — похвале и лести — по референциальному признаку *равенства* участников коммуникативной ситуации и направлен, прежде всего, на формирование пространства равноправных отношений.

¹ *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-образовательный: В 2 т. Т. 1. М., 2000. С. 1113.

¹ Там же. Т. 2. С. 302

¹ Словарь русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой: В 4 т. Т. 2. М., С. 178.

¹ *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка. М., 1986. С. 604

¹ *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. С. 642.

i

ii

iii

iv

v

УСВОЈУВАЊЕТО НА *ПЕРФЕКТ* ВО IX ОДДЕЛЕНИЕ ВО ШТИПСКО

м-р Марија Гркова¹,

¹м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип,
marija_19@yahoo.com

Апстракт:

Познато е дека граматичката категорија *време* е една од најкарактеристичните глаголски категории, а, пак, македонскиот јазик се одликува со најголем број глаголски времиња. Меѓу нив е и глаголското време *минато неопределено време – перфект*, кое може да биде *свршено* и *несвршено*.

Перфектот е застапен и како методска единица во наставните програми по предметот Македонски јазик, а согласно со нив и во актуелните учебници по предметот.

Целна група на истражувањето се учениците од IX одделение во Штипско, одделението во кое се учи и се усвојува перфектот. Притоа, треба да се спомене дека вежбите што ќе бидат цел на анализа по овој повод, а кои се однесуваат на МНВ, ги издвојуваме од наменски составен тест по Македонски јазик.

При подготовката на тестот имавме за цел вежбите да бидат директно врзани со нашата истражувачка тема, од една страна, а од друга, да земеме вежби во кои нема да правиме големи измени и да бидат прилагодени кон возраста и кон нивото на способноста на тестираната група ученици.

Целта на овој труд е преку анализата на добиените резултати од учениците од IX одделение во Штипско, да се види колку го имаат усвоено МНВ, предвидено да се усвои кон последната година од основното образование.

Клучни зборови: *перфект, наставен предмет Македонски јазик, основно образование, ученици од IX одделение, Штипско.*

Како што е познато од *Опитата граматика на македонскиот јазик* (Бојковска, Минова-Ѓуркова, Пандев, Цветковски, 2008, стр. 200), формите за МНВ (перфект) се образуваат од помошниот глагол **сум** во сегашно време и л-формата на менуваниот глагол, кој може да биде свршен или несвршен. Во третото лице не се употребува помошниот глагол **сум**. Од *Граматиката* (Бојковска, Минова-Ѓуркова, Пандев,

Цветковски, 2008, стр. 201) е познато и дека несвршените л-форми од свршените глаголи немаат самостојна употреба, туку се употребуваат со **ако, да, ќе** и сл. Основното значење на перфектот, како што знаеме, е изразувањето на минато дејство без, притоа, да се укаже на конкретен момент на одвивање на дејството, оттука, го нарекуваме *неопределено*. Формите на перфектот во нашиот јазик се користат за **прекажување** или за **директно кажување** на дејството. Како што е познато, прекажувањето, се користи за незасведочено дејство (пренесено од друг), а директното кажување, се предава како засведочено дејство.

Перфектот во наставните програми по Македонски јазик

Според наставните програми по предметот Македонски јазик за IX одд., коишто се преземени од официјалната Интернет-страница¹ на Бирото за развој на образованието на Р Македонија во програмското подрачје *Морфологија* се среќаваат следниве содржини:

- во IX одделение: *глаголи*: сложени глаголски форми, минато неопределено свршено и несвршено време (перфект), идно време (футур), можен начин.

Во прилог е даден и извадок од наставната програма:

	Морфологија		
- Да ги разликува сложените глаголски форми (минато неопределено свршено и несвршено време (перфект), идно време (футур), можен начин, сум-конструкции има-конструкции); - да ги знае сложените глаголски форми, правилно да ги употребува; - да прави разлика меѓу простите и сложените глаголски форми.	Сложени глаголски форми Минато неопределено свршено и несвршено време (перфект) Идно време (футур) Можен начин	Минато неопределено свршено и несвршено време (перфект) Идно време (футур) Сум-конструкции Има-конструкции Можен начин	Вежби од соодветно избрани текстови каде ќе се изврши трансформација на глаголи во сите сложени глаголски форми. Самостоен избор на ученикот на текстови каде се употребени сложени глаголски форми.

Перфектот во актуелниот учебник по Македонски јазик за IX одделение

Според официјалната Интернет-страница² за нарачка на учебници за предметите во основното и во средното образование, којашто е воспоставена од Министерството за образование и наука на Р Македонија, во делот за основно образование – деветто одделение по предметот Македонски јазик се работи според учебникот *Македонски*

¹ <http://bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>, пристапно на 12.3.2018 година.

² <http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/>, пристапно на 12.3.2018 година.

јазик за VIII одделение³ од Снежана Велкова и од Соња Јовановска⁴. За учениците од малцинските групи, во наставата по Македонски јазик може да се работи со учебникот *Македонски јазик за учениците од другите заедници* од Бојко Киранциски, Војо Велјановски и од Раско Лозаноски.

За истражувањето по овој повод се служевме со првиот учебник, меѓудругото и поради фактичката состојба на терен.⁵

Така, во делот *Морфологија*, авторките (Велкова, Јовановска, 2010, стр. 16) најпрвин пишуваат за *МНСВ* и *МННВ*, при што даваат кусо потсетување за видот кај глаголите. Според авторките, со ова време, било свршено или несвршено се изразуваат минати дејства без точно да се определи моментот на нивното одвивање. Исто така, се споменува дека *МНСВ* и *МННВ* се образуваат со *помошниот глагол сум* во *сегашно време* и *л-формата* од менуваниот глагол *свршен* или *несвршен*. Содржината е збогатена и со вежби за проверување на новоусвоеното знаење, а дел од нив ги употребивме и за составување на анонимниот тест по Македонски јазик за IX одделение што ни послужи при истражувањето по овој повод и за кој ќе стане збор подолу.

Перфектот во штипскиот говор

Тестираната целна група по овој повод се ученици родени зборуваачи на штипскиот говор. Според Маленко (Маленко, 2012, стр.189), во *Штипскиот говор*, употребата на глаголот *сум* во трето лице еднина и множина не е редовна, почесто отсуствува. Употребата на перфектот во штипскиот говор е иста како и во сите други говори на македонскиот јазик. Почесто за прекажување, за констатација, за претпоставени дејства и сл.

³ http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Makedonski_8_velkova.pdf, пристапно на 12.3.2018 година.

⁴ Велкова, Сн., Јовановска, С. *Македонски јазик за VIII одделение*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија, 2010.

⁵ Во Штип и во Штипско не постојат паралелки во деветтото одделение во кои по Македонски јазик се работи со учебникот за учениците од другите заедници, односно паралелки составени само од ученици на кои македонскиот јазик не им е мајчин.

Вежби од анонимниот тест по Македонски јазик

Вежбите дадени во прилог се издвоени од наменски составениот, анонимен тест по Македонски јазик за IX одделение. Тестот ни послужи при истражувањето за докторската дисертација на тема „Јазичните грешки по морфологија кај учениците во основното образование во Штипско“. Го сочинуваат 12 вежби преземени од актуелниот учебник по Македонски јазик за IX одд. и од *Практикум по морфологија на македонскиот литературен јазик* од Гочкова-Стојановска или, пак, се наменски составени и прилагодени кон возраста и кон нивото интелектуална способност на учениците. Притоа, внимаваме преземаните вежби да бидат директно врзани со нашата истражувачка тема, а, исто така, и да не правиме големи измени во нив. Тестирањето беше спроведено на 11 декември 2017 година во шесте⁶ основни училишта во Штип и во Штипско. Со него се опфатени и ученици на кои македонскиот јазик не им е мајчин, но и такви кои следеле настава на мајчин јазик (во Штипско станува збор за турскиот јазик) до одредено одделение (до IV одделение)⁷.

Заради подобра прегледност на точните и на неточните одговори, како и на неодговорените прашања за секоја вежба одделено, дадени од учениците од IX одделение во Штипско, по секоја вежба е даден и графиконски и табеларен преглед.

Графиконскиот преглед е направен според овие параметри:

- Анализата е направена на 380⁸ тестови од XI одд.;
- Земени се сите одговори на учениците – точните и неточните одговори, како и неодговорените прашања;
- Анализата е направена на секоја вежба одделно;
- Анализата е направена на секое барање по вежба одделно.

⁶ Три од овие училишта се централни за уште пет подрачни, што значи дека станува збор за вкупно единаесет основни училишта.

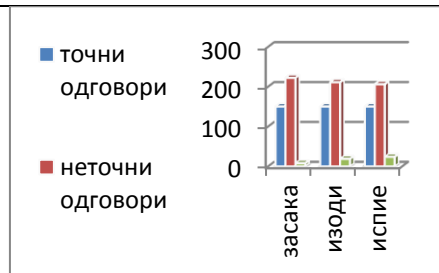
⁷ Состојбата на следење настава на турски јазик до одредено одделение, а потоа преминување во настава на македонски јазик, е почеста во селата и во помалите градови поради немање виши одделенија или средно училиште на наставен турски јазик во нивното место или во блиската околина (Леонтиќ, 2013, стр. 155).

⁸ Треба да се има предвид дека бројот на тестовите не значи и вкупен број ученици од IX одд. во Штипско. Одреден број ученици отсутствувале на денот на тестирањето од различни причини.

**За перфектот од анонимниот тест по Македонски јазик за IX
одделение**

Пополнете ја табелата⁹:

минато неопределено свршено време	
а-група: засака	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.
и-група: изоди	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.
е-група: испие	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.

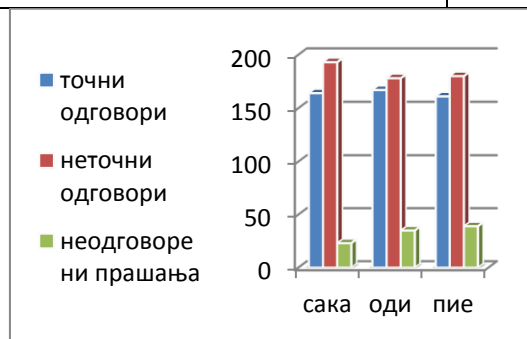


	точни одговори	неточни одговори	неодговоре ни прашања
засака	150	222	8
изоди	150	211	19
испие	150	206	24

⁹ Вежбата е подготвена според вежба од Практикумот по морфологија на современиот македонски јазик од Татјана Гочкова-Стојановска (2008, стр. 73).

Пополнете ја табелата¹⁰:

минато неопределено несвршено време	
а-група: сака	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.
и-група: оди	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.
е-група: пие	
еднина	множина
1л.	1л.
2л.	2л.
3л.	3л.



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
сака	164	193	23
оди	167	178	35
пие	161	180	39

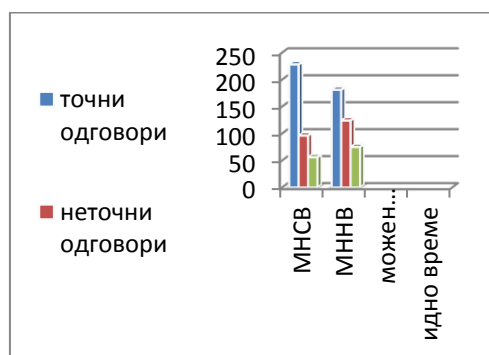
¹⁰ Вежбата е подготвена според вежба од Практикумот по морфологија на современиот македонски јазик од Татјана Гочкова-Стојановска (2008, стр. 74).

Напишете ги глаголите онаму каде што припаѓаат: **одиграл, би слушал, ќе изедам, сечел, ќе гледам, би кажал, засакал, ископал, би однесол, пишувал, ќе одам, раскажувал**¹¹.

минато неопределено свршено време	
минато неопределено несвршено време	
можен начин ¹²	
идно време	

Глаголите во заградата употребете ги во **минато неопределено време**¹³:

- а) Тој често _____ (**слуша**) џез-музика.
 б) Често _____ (**зборува**, 1 лице множина) за тебе во последно време.
 в) Дали _____ (**помине**, 2 лице множина) оттаму.
 г) Тој _____ (**дојде**) од далеку за да го посети својот роден крај.
 д) Тие не _____ (**се плаши**) од вистината, туку од тоа што ќе се случуваше потоа.



	точни одговори	неточни одговори	неодговорен и прашања
МНСВ	228	96	56
МННВ	181	124	75
можен начин	/	/	/
идно време	/	/	/

Менувајте го глаголот **сака** во форма за **3 лице еднина**¹⁴:

минато неопределено свршено време	
минато неопределено несвршено време	
можен начин	

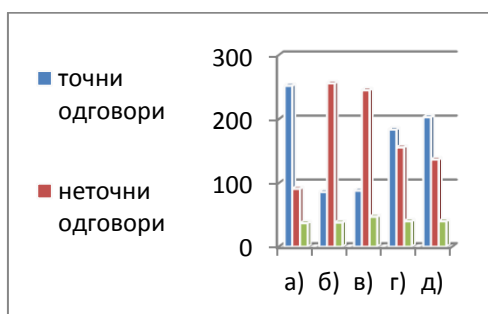
¹¹ Наменски составена вежба.

¹² Не ги прикажуваме резултатите во графиконите и во табелите со резултатите од вежбите каде што се вклучени и граматички содржини кои не ги разгледуваме по овој повод.

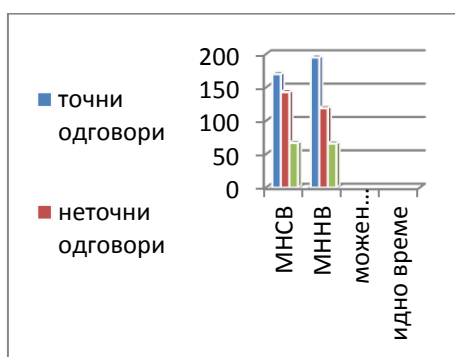
¹³ Вежбата е препишана од Практикумот по морфологија на современиот македонски јазик од Татјана Гочкова-Стојановска (2008, стр. 76).

¹⁴ Вежбата е подготвена според вежба од Практикумот по морфологија на современиот македонски јазик од Татјана Гочкова-Стојановска (2008, стр. 86).

идно време



	точни одговори	неточни одговори	неодговорени прашања
а)	252	91	37
б)	86	256	38
в)	88	245	47
г)	184	156	40
д)	203	137	40



	точни одговор и	неточни одговори	неодговорени прашања
МНСВ	170	143	67
МННВ	195	119	66
можно начин	/	/	/
идно време	/	/	/

Анализа на резултатите

Предмет на истражувањето по овој повод е познавањето на *перфектот* кај учениците од IX одделение во Штипско.

Во истражувањето ги опфативме овие ученици, со оглед на тоа што во деветто одделение за првпат се среќаваат со *минатото неопределено време* – *свршено и несвршено*.

Потсетуваме дека вежбите кои ги анализиравме по овој повод се правени врз основа на вежби од актуелниот учебник по Македонски јазик за IX одд. и од *Практикумот по морфологија на македонскиот литературен јазик* од Татјана Гочкова-Стојановска, а ги користевме и при истражувањето за докторската дисертација на тема „Јазичните грешки по морфологија кај учениците во основното образование во Штипско“.

Предвид беа земени вкупно пет вежби кои се однесуваат на *перфектот* самостоен или во комбинација со други граматички белези. Вежбите се од различен тип, главно посложени, со две или со повеќе барања.

Од анализата на резултатите се покажа следново:

Се среќава двојство кај глаголот **изодил**: *сум изодел, си изодел, изодел*, но и *сум изодил, си изодил, изодил*. Во однос на двојството кај глаголот **оди**, Бл. Конески (Конески, 2004, стр. 371) во својата *Граматика* го споменува следново: формата *одив* носи една нијанса на целосно опфаќање на глаголското дејство, тоа што придонесува и за извесно изгладување на реалната повторливост на дејството, содржана логички во дополнението *три дена* од примерот: *Јас одив три дена на нива*. Целосното опфаќање на дејството, значи, се налага над неговата стварна периодичност. Понатаму, авторот (Конески, 2004, стр. 371) продолжува: формата *одев* во реченицата: *Јас одев три дена на нива*, го претставува дејството во неговото одвивање и затоа, по извесен начин, поради повторливоста содржана во определбата, како да значи и извесно сумирање на повеќе дејства: *одев нежни – одев вчера – одев денеска = одев три дена*. Во Штипскиот говор (Маленко, 2012, стр. 189), се споменува дека употребата на глаголот **сум** во 3л. ед. и мн. е нередовна, почесто отсуствува кај *перфектот*. Кај него се среќаваат овие наставки: за еднина: 1л. *сум/сам -л*, 2л. *си -л*, 3л. */е/ -л*, а за множина: 1л. *сме -ле*, 2л. *сте -ле*, 3л. */са/ -ле*. Употребата на перфектот и во штипскиот говор е иста како и во другите наши говори, поточно за прекажување, за констатација, за претпоставени дејства и сл. (Маленко, 2012, стр. 189). Од резултатите станува јасно дека најкарактеристичните грешки поврзани со перфектот во тестовите на учениците се настанати при неправилно додавање или испуштање на **сум** (*Често Ø зборувале...* за 1л. мн., *Дали Ø поминеле...* за 2л. мн.). Посебно го издвојуваме примерот: *Тој _____ (дојде) од далеку за да го посети својот роден крај*, во кој, голем број ученици наместо *дошол*, ја пишуваат формата *дојдел*, за која сметаме дека се работи за дијалектно влијание. Според Маленко (Маленко, 2012, стр. 186), кога станува збор за глаголската **л**-форма во штипскиот говор, кај глаголот **дојде** се среќаваат двојни форми. Така, се среќаваат формите *д'ошл*, *дош'ел*, покрај *д'ошол*. Во однос, пак, на употребата во реченица се изделуваат несвршените **л**-форми од свршените глаголи (*дојдел*, *кажал*). Тие не се самојстојни – одат само со некои сврзници и честички (**ако**, **да**, **ќе** и др.): *ако дојдел, да дојдел, ќе дојдел*. Не може да се каже: *Тој дојдел* (Бојковска, Минова-Ѓуркова, Пандев, Цветковски, 2008, стр. 196), како што среќаваме во некои од тестовите.

За крај ќе заклучиме дека треба да им се посвети поголемо внимание на учениците при усвојувањето на перфектот, особено при употребата на помошниот глагол **сум**.

Користена и консултирана литература

Биро за развој на образованието при Министерството за образование и наука на РМ <http://bro.gov.mk/index.php?q=osnovno-obrazovanie>, 16.2.2018 година.

Бојковска, Ст., Пандев, Д., Минова-Ѓуркова, Л., Цветковски, Ж. 2008. *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело АД.

Велкова, Сн., Јовановска, С. 2010. *Македонски јазик за VIII одделение за основно образование*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Гочкова-Стојановска, Т. 2008. *Практикум по морфологија на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Филолошки факултет "Блаже Конески".

Конески, Бл. 2004. *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.

Маленко, Б. 2012. *Штипскиот говор*. Скопје: Институт за Македонски јазик „Крсте Мисирков“.

ГРАМАТИЧКИ СРЕДСТВА ЗА ОЗНАЧУВАЊЕ ПРЕКАЖАНОСТ ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

м-р Сашка Грујовска

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“ –
Скопје, grujovskasashka@gmail.com

Апстракт

Во трудот се разгледуваат граматичките средства за означување прекажаност во македонскиот и во германскиот јазик на современ план. Не станува збор за одделни граматички морфеми со кои се означува единствено дека говорителот го базира својот исказ врз туѓи зборови, туку се работи за граматички морфеми со кои, покрај прекажаност, се маркираат и граматичките категории време, лице, број, начин и залог. Изборот на граматичката морфема за означување прекажаност зависи од глаголското време што било употребено во оригиналниот исказ што се прекажува. Во фокусот на анализата се примери во кои глаголските времиња се употребени со примарното значење. Дополнително, разгледани се и примери со дел од секундарните значења на некои од глаголските времиња. Се анализира дали наставката за определено глаголско време или значењето на тоа време во конкретниот пример е пресудно за изборот на наставката за означување прекажаност.

Клучни зборови: прекажаност, граматички морфеми, наставка, глаголско време.

Категоријата прекажаност може да се означи со граматички и со лексички јазични средства. Во сите јазици прекажаноста може да се маркира со помош на лексички средства, односно станува збор за јазична универзалија. Јазиците се разликуваат по бројот и видот на лексички маркери за прекажаност што ги користат. Во дел од јазиците во светот, покрај со лексички,

прекажаноста може да се означи и со граматички јазични средства. Во тие јазици се вбројуваат и македонскиот и германскиот јазик.

Во македонскиот јазик граматичките средства за маркирање прекажаност се граматички морфеми со кои, покрај прекажаност, се означуваат и граматичките категории: време, лице, број, начин и залог. Всушност, станува збор за граматичките морфеми со кои се градат форми на неколку глаголски времиња во индикатив актив. Карактеристично за овие глаголски времиња е што во нивниот состав влегува глаголската л-форма.

Маркирањето прекажаност е доминантната функција на минатото неопределено време во второ (1.1) и трето лице (1.2). Употребата на првото лице (1.3) за прекажување е можна кога говорителот не се сеќава на дејството што го извршил, па пренесува туѓи зборови (Саздов 2008: 68–69).

1.1) ***Сте отишле** на одмор без да ни се јавите.*

1.2) *При враќање, **се јавил** кај една моја тетка, а таа го **довела** во мојот кумез, кај што **престојувал** под кирија како студент.* (Гралис)

1.3) *Како мал **сум бил** многу палав.*

Минатото неопределено време обично се користи за прекажување туѓи искази што оригинално биле формулирани во минато определено време. Така, примерот (2.1) што содржи глаголска форма во минато определено несвршено време може да се прекаже со форма за минато неопределено несвршено време, како во примерот (2.2).

2.1) *Јас и сестра ми трчавме низ соседството.* (Гралис)

2.2) *Таа и сестра ѝ **трчале** низ соседството.*

За прекажување искази што оригинално биле формулирани во минато неопределено време (3.1) исто така се користи минатото неопределено време (3.2). Најчесто се работи за искази во прво лице.

3.1) *Сум престојувал во тој хотел неколку пати.* (Саздов 2008: 68)

3.2) ***Престојувал** во тој хотел неколку пати.*

Според Конески (1981: 480), минатото неопределено време може да се употреби и за прекажување искази што биле изразени во сегашно време. Така, примерот (4.1) ќе се прекаже со реченица како во примерот (4.2).

4.1) *Те барам низ цело лозје, - вели таа.* (Гралис)

4.2) *Ме **барала** низ цело лозје.*

Во македонскиот јазик постои глаголско време што се користи исклучиво за прекажување. Станува збор за идното прекажано време. Служи за прекажување искази што содржеле форми за идно или форми за минато-идно време (Конески 1981: 497). Ако некое лице употребило идно време во некој

исказ (5.1), говорителот ќе употреби идно прекажано време за да ги пренесе зборовите на тоа лице (5.2).

5.1) *Ќе одам по леб.*

5.2) *Ќе одела по леб.*

Исказите кои содржат форми за минато-идно време (6.1) се прекажуваат со форми за идно прекажано време (6.2). Според Конески (1981: 492–493), со минато-идно време се изразуваат дејства кои требало да се случат, но не се случиле, така што со идното прекажано време се прекажува намерата да се изврши некое дејство.

6.1) *Се збираа, ќе одеа в град.*

6.2) *Се збирале, ќе оделе в град.*

Бидејќи идното прекажано време се користи за прекажување дејства изразени со идно или со минато-идно време, понекогаш е потребен поширок контекст за да се препознае која глаголска форма е прекажана.

Конески (1981: 498) упатува на примерот (7.2) што содржи глаголска форма составена од честичката *ќе* и глаголска форма во предминато време која служи за прекажување на дејство исказано со предминато време (7.1). Предминатото време се употребува сè поретко, така што потребно е да се истражи колку често се појавуваат конструкции со честичката *ќе* и глаголски форми во предминато време што служат за прекажување.

7.1) *Од радост беше излетал.*

7.2) *Од радост ќе беше излетал.*

И во германскиот, како во македонскиот јазик, граматичките средства за маркирање прекажаност се граматички морфеми со кои, покрај прекажаност, се означуваат и граматичките категории: време, лице, број, начин и залог. Повторно станува збор за граматички морфеми со кои се градат форми на глаголски времиња. Разликата е во тоа што во германскиот јазик не се користат само дел од глаголските времиња за означување прекажаност, туку сите. Оригиналните и прекажаните искази се разликуваат според граматичката категорија начин. Во оригиналните искази се употребуваат глаголските времиња во индикатив, а за означување прекажаност служат глаголските времиња во конјунктив. Покрај формите за конјунктив, како формални знаци за прекажаност се користат и глаголи за зборување и зависни дел-реченици. (сп. Хелбиг, Буша/Helbig, Buscha 2001: 174)

Со формите за презент и претеритум конјунктив се означува прекажување на туѓи искази што оригинално содржеле форми за презент индикатив. Така, ако исказот од примерот (8.1) се прекаже, ќе изгледа како што е покажано во примерот (8.2) или како во примерот (8.3).

8.1) *Ich sehe ihn jetzt selten.*

‘Сега го гледам ретко.’

8.2) *Sie hat mir gesagt, sie **sehe** ihn jetzt selten.*
'Таа ми рече, дека сега го гледала ретко.'

8.3) *Sie hat mir gesagt, sie **sähe** ihn jetzt selten.*
'Таа ми рече, дека сега го гледала ретко.'

Изборот меѓу формите за презент и претеритум конјунктив му е препуштен на говорителот. Со изборот на претеритум конјунктив говорителот изразува поголема дистанца од кажаното, но не е така секогаш. Постои тенденција да се користат формите за претеритум конјунктив во примерите кога се појавува совпаѓање на формите за презент конјунктив со формите за презент индикатив. Најчесто тоа се случува кога е употребено првото лице.

Прекажаност во германскиот јазик може да се значи и со перфект и плусквамперфект конјунктив (9.1). Оригиналните искази што се прекажуваат со овие две времиња може да биле формулирани во претеритум (9.2) или во перфект (9.3) индикатив (Хелбиг, Буша/Helbig, Buscha 2001: 175). Според ДУДЕН (DUDEN 2009: 530), и туѓите искази кои биле формулирани во плусквамперфект индикатив може да се прекажат со употреба на перфект или плусквамперфект конјунктив. Според тоа, и примерот (9.4) може да се прекаже со некоја од формите во примерот (9.1).

9.1) *Sie hat mir gesagt, sie **habe/hätte** ihn früher oft **gesehen**.*
'Таа ми рече дека порано го гледала често.'

9.2) *Ich sah ihn früher oft.*
'Порано го гледав често.'

9.3) *Ich habe ihn früher oft gesehen.*
'Порано го гледав често.'

9.4) *Ich hatte ihn früher oft gesehen.*
'Порано го бев гледал често.'

Ако говорителот реши да употреби плусквамперфект, се дистанцира повеќе од прекажаниот исказ, отколку ако употреби перфект. Но, и при изборот на некое од овие времиња важна улога може да игра и формата, па говорителот ќе ги избере формите за плусквамперфект конјунтив наместо формите за перфект конјунтив за да избегне совпаѓање со соодветните глаголски форми во перфект индикатив.

И исказите со форми за футур I и футур II индикатив може да се прекажат со посебни форми во конјунктив (Хелбиг, Буша/Helbig, Buscha 2001: 175). Исказите формулирани во футур I индикатив (10.1) се прекажуваат со форми за футур I конјунктив или со конструкцијата *würde* + инфинитив I од полнозначен глагол (10.2). Комбинацијата *würde* + инфинитив I од полнозначен глагол обично се користи за дистанцирање или за да се избегнат хомонимните форми меѓу футур I индикатив и футур I конјунктив. На овој начин говорителот може да ги прекаже и сопствените зборови.

10.1) *Ich werde ihn bald sehen.*

‘Ќе го видам наскоро.’

10.2) *Sie hat mir gesagt, sie **werde/würde** ihn bald sehen.*

‘Ми рече дека ќе го видела наскоро.’

Со формите за футур II конјунктив или со комбинацијата *würde* + инфинитив II од полнозначен глагол (11.1) се маркира прекажување на искази што оригинално биле изразени со футур II (11.2) (сп. ДУДЕН/DUDEN 2009: 530). Како и кај другите времиња, со употребата на *würde* + инфинитив II од полнозначен глагол се означува дистанца или се избегнуваат хомонимни форми.

11.1) *Sie hat mir gesagt, er **werde/würde** es bald **geschafft** haben.*

‘Таа ми рече дека тој наскоро ќе го има завршено тоа.’

11.2) *Bald wird er es geschafft haben.*

‘Наскоро ќе го има завршено тоа.’

Покрај горенаведените примери од германскиот јазик во кои глаголските времиња во индикатив во оригиналните искази што се прекажуваат се употребени во примарното значење, Хелбиг и Буша (Helbig, Buscha 2001: 175) го спомнуваат и примерот (12.1) во кој со презентот се означува идност. Како форми за прекажување на овој исказ ги наведуваат формите за футур I конјунктив и комбинацијата *würde* + инфинитив I од полнозначен глагол (12.2) што обично се користат за означување прекажаност на искази што оригинално биле формулирани во футур I индикатив. Можеме да заклучиме дека при изборот на граматички средства за означување прекажаност во германскиот јазик важна улога игра не само формата, туку и значењето.

12.1) *Ich sehe ihn bald.*

‘Ќе го видам наскоро.’ (букв. Го гледам наскоро.)

12.2) *Sie hat mir gesagt, sie **werde/würde** ihn bald **sehen**.*

‘Таа ми рече дека ќе го видела наскоро.’

За да откриеме дали во македонскиот јазик исказите што се формулирани во сегашно време секогаш се прекажуваат со минато неопределено време или, сепак, постојат разлики во начинот на прекажување во зависност од значењето на сегашното време во определениот исказ, во април 2018 година спроведовме анкета меѓу студентите на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Набројани беа 16 искази, по два за секоја употреба на сегашното време: означување дејство што се одвива во моментот на зборување, минатост, идност, готовност, повторливост, општовременост, услов и истовременост со друго дејство (Бојковска et al. 2008: 189–190). Задачата на испитаниците беше да ги прекажат наведените искази. Анкетирани беа 50 студенти по случаен избор од седум различни катедри, од кои 43 беа од женски, а 7 од машки пол. Во табелата 1 претставени се резултатите од анкетата.

	сег.	мин. неоп.	идно прек.	мин. опр.	идно	друго

момент на зборување 1	35	10		1		4
момент на зборување 1	3	33		4		10
минатост 1	6	30		6		8
минатост 2	6	40		1		3
идност 1	11	1	22		14	2
идност 2	7	19	4		7	13
готовност 1	2	3	11		19	15
готовност 2	10	5	17		8	10
повторливост 1	12	27				11
повторливост 2	12	32				6
општовременост 1	21	17				12
општовременост 2	28	17				5
услов 1	27	18				5
услов 2	14	24				12
истовременост 1	39					11
истовременост 2	35					15

Табела 1: Резултати од анкетата

Резултатите од анкетата покажуваат дека постојат разлики во начинот на прекажување туѓи искази што оригинално биле формулирани во сегашно време. Изборот на глаголското време во прекажаниот исказ зависи од значењето на сегашното време во оригиналниот исказ, но и од говорителот што прекажува.

Од анализата на резултатите може да се заклучи дека постојат неколку тенденции при прекажувањето искази со форми за сегашно време. Исказите со значење минатост најчесто се прекажуваат со минато неопределено време, односно исто како исказите со форми за минатите времиња. Формите во сегашно време со значење истовременост со друго дејство обично остануваат во сегашно време и во прекажаните искази. Поголем дел од испитаниците решиле да го задржат сегашното време при прекажувањето на искази со форми со значење општовременост, а третина од испитаниците го замениле сегашното со минато неопределено време. Повеќе од половина испитаници кај значењето повторливост прекажале со форми за минато неопределено време, но четвртина од испитаниците при прекажувањето не го замениле сегашното со друго време. Кај исказите со форми за сегашно време со останатите значења не може да се

извлечат поопшти заклучоци. Оваа анкета ја сметаме само како поттик за следни пообемни истражувања за прекажаноста во македонскиот јазик.

Со овој труд покажавме дека и во македонскиот и во германскиот јазик постојат глаголски форми со кои може да се маркира прекажаност на исказ, независно од тоа во кое глаголско време бил формулиран. За разлика од македонскиот јазик, каде само дел од глаголските времиња се употребуваат за означување прекажаност, во германскиот јазик како маркери за прекажаност се појавуваат сите времиња, но во конјунктив. Спротивно од македонскиот јазик, каде употребата на маркерите за прекажаност е задолжителна, употребата на маркерите за прекажаност во германскиот јазик е факултативна. И во двата јазика изборот на граматичките маркери за прекажаност зависи од глаголската форма што е употребена во оригиналниот исказ, но и од значењето на формата во конкретниот контекст.

Корпуси:

Гралис: Gralis-Korpus

DWDS: <http://www.dwds.de>

Користена литература:

- Бојковска, Стојка; Минова-Ѓуркова, Лилјана; Пандев, Димитар; Цветковски, Живко. *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно Дело, 2008.
- Гајдова, Убавка; Лаброска, Веселинка. „За евиденцијалноста во македонскиот јазик“. *Македонски јазик* LXI, 2010, 53–58.
- Конески, Блаже. *Грамматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Култура, 1981.
- Минова-Ѓуркова, Лилјана. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор, 2000.
- Петроска, Елена. „За таканаречената прекажаност во македонскиот и во бугарскиот јазик“. *Реферати на македонските слависти за меѓународниот славистички конгрес во Охрид*. 2008. Скопје, 2009: 269–278.
- Саздов, Симон. *Современ македонски јазик 2*. Скопје: Табернакул, 2008.
- Симоска, Силвана. „Субјунктивот во македонскиот јазик и неговите еквиваленти во германскиот“. *Морфосинтаксички студии III, Субјунктив. Со посебен осврт на да-конструкции*. Скопје: МАНУ, 2014: 193–217.
- DUDEN. *Die Grammatik*. 8. Aufl. Berlin: Dudenverlag, 2009.
- Eisenberg, Peter (Auth.). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1 & 2. 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2013.
- Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. 3. kor. Aufl. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1996.
- Friedman, Victor A. „Evidentiality in the Balkans with special attention to Macedonian and Albanian.“ In: Alexandra Y. Aikhenvald/R. M. W. Dixon (eds.) *Studies in Evidentiality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003: 189–218.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2001.
- Smirnova, Elena. *Die Entwicklung der Konstruktion würde + infinitiv im Deutschen: Eine funktional-semantische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte*. Berlin/New York: de Gruyter, 2006.

КЕРОЛОВСКАТА ФАНТАСТИКА НА ЈАН ЛАРИ

Јованка Денкова¹

Апстракт

Во овој труд со наслов „Кероловската фантастика на Јан Лари“ авторката се осврнува на творештвото за деца на познатиот руски автор Јан Лари. Акцентот ќе се стави на анализа на фантастиката во неговото творештво која е најочигледна во неговиот роман „Необичните доживувања на Карик и Валја“. Врз основа на претходно докажани и експлицирани теориски поставки за фантастиката во литературата за деца, од познати и еминентни теоретичари на литературата за деца, авторката на трудот ќе направи обид да ги открие елементите на фантастичното во горепосочениот роман, конкретно елементите на она што во теоријата на литературата е познато како „кероловска фантастика“. Вниманието ќе се стави на тоа да се посочи колку Лари се придржувал кон фантастиката, дали таа била негова примарна цел и сл.

Клучни зборови: фантастика, книжевност за деца, Јан Лари.

Вовед

Романот за необичните авантури на децата Карик и Валја денес се смета за класично дело на советската научно-фантастична книжевност и за едно од најсмелите детски фантастични дела кои некогаш биле напишани. Кога зборуваме за Јан Лари и неговиот роман „Необичните доживувања на Карик и Валја“ неизоставно е да се проговори и за општествено-економските, политички, културни, технолошки и цивилизациски прилики во кои се наоѓала Русија во времето на појавувањето на овој роман. Не е тешко да се разбере колкаво и какво било значењето на утописката литература во првата деценија од постоењето на советскиот сојуз. Имено, во тој уникатен историски момент дошло до вкрстување на тамошната традиционална фантастика со вербата на најшироките народни слоеви во можноста за општествени промени и нов начин на уредување на заедничкиот живот, а кога ќе се земе во предвид и огромниот бран на технолошки напредок, сето тоа навистина донело еден нов и поинаков свет. Книгите кои настанале во тој период недвосмислено говорат за огромната верба во прогресот, верба која се прелевала и надвор од границите на комунистичката империја. Дури и меѓу селаните и работниците во новата земја по Октомвриската револуција владел искрен футуристички оптимизам, ентузијазам и чувство дека сите можат да сфатат дека овој пат е навистина

¹ Проф. д-р Јованка Денкова, Катедра за македонски јазик и книжевност, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип.

можен. Во периодот од 1917-1928 во советското општество постоел консензус дека е дојдено време да се постави иднината на нова основа, подобра и похумана од било кога. Уметниците посебно брилјирале во креирањето на оваа визија во визуелните уметности, филм, театар, архитектура, и, конечно, литературата. Предолг е списокот на капитални иновации кој потекнува од овој советскиот период. Но, овој блескав период почнува да се урива на почетокот на триесеттите години и подемот на Сталин со бирократизирање на партијата и целиот државен апарат, што доведе до создавање на еден целосно заокружен тоталитарен систем.

Животот и творештвото на Јан Лари

Вредна за спомен е и приказната за необичниот животен пат на авторот, на оваа несекојдневна сторија, Јан Лари, помалку (можеби намерно) заборавен автор, кој се осмелил лично на Сталин да му го испрати најнеобичниот подарок кој тој некогаш го добил. Авторот на овој необичен роман, и самиот бил необична личност со уште понеобична биографија. Роден 1900 година во Рига, останал сираче на девет години, по што живеел на улица. Се разболувал од тифус, се приклучил на Црвената армија, по победата на револуцијата, на ленинградскиот универзитет завршил биологија и некаде во тој период почнува да објавува дела од областа на научната фантастика. Сите тие доживеале успех сè додека државната цензура не утврдила дека во тие книги со силна еколошка порака, се негира водечката улога на човекот во природата и се најавуваат идните еколошки проблеми. По тоа, започнуваат проблемите за Јан Лари и долго време не успеал ништо да објави. Тогаш, тој се решава за еден оригинален уметнички експеримент. Ја напишал научно-фантастичната книга „Небесен гост“ за посетата на патник од Марс на Земјата во 2034 г. и неговата средба со стварноста во советскиот сојуз. Сакајќи да се запознае со животот на земјаните, со нараторот како водич, гостот разговара со секојдневни луѓе од разни професии и од неговите разговори постепено се појавува вистинската слика на секојдневието – заради гломазниот државен апарат и централизираната бирократија, сите тонат во сиромаштво и немаштија, донесените закони најчесто се бескорисни, за да се прикрие општата неспособност, но стварноста никој не ја гледа, зашто партијата тоа и не го дозволува, само се држат празни говори и се одбележуваат јубилеи, науката и образованието ги водат неспособни и некомпетентни луѓе, а најочајна е позицијата на селаните кои државата најмногу ги искористува. Иднината, од која сите потајно се плашат, е забранета тема, затоа што е мрачна. Ова дело, со пропратно писмо, авторот му го испратил на самиот Јосиф Висарионович Сталин, споредувајќи го со другите историски личности кои имале свои лични писатели, па дури и му се нуди на Сталин за една таква улога. Неговата дрскост веднаш го предизвикала вниманието на разузнавачката служба, и иако тој се потпишал со псевдонимот Кулициари, за една недела бил откриен и осуден за овие антисоветски клеветнички измислици на десетгодишна затворска казна во Сибир и додатни пет години со губење на граѓанските права. И денес е мистерија како во таа

пролет 1941 година, тој не добил и смртна казна. Можно е тоа да се случило заради опасноста од Втората светска војна, а можно е сите да ги збунил ефектот на неговата искреност – фактот дека на бандитите толку отворено им кажал дека се бандити. Не е позната конкретната мака која го натерала авторот така отворено да си ги ризикува животот и кариерата. Како и да е, тој режим го обележал неговиот живот, и сè до 2000 година речиси ништо не се знаело за неговиот живот.²

Што се однесува до останатиот дел од неговото творештво, неговата најславна книга „Необичните доживувања на Карик и Валја“ е објавена во 1937 год., по повеќегодишни маки заради отпорот на цензурата. Во следните години и децении, таа е објавувана ширум светот, и станува класика на младинската книжевност од Америка до Јапонија. Сепак, нејзиниот автор, Јан Лари, се споменува само попатно, што е уште почудно со оглед на фактот дека во шеесетите години од минатиот век, одненадеж, стануваат славни барем уште две негови книги, кои подоцна се преведени на многу јазици, „Белешките на една ученичка“ и „Чудесните авантури на Кука и Куки“.

Потрага во микрокосмосот на животните и растенијата

Како што веќе се спомена, неговиот роман „Необичните доживувања на Карик и Валја“ е објавена 1937 година во Ленинград (Петроград, Санкт Петербург). Нејзиното прво странско издание било токму во Кралството Југославија, во 1940 година, во едицијата „Плава птица“.³

Иако за ова дело се вели дека припаѓа на научно-фантастичната литература, во суштина, во него многу малку има научна фантастика. Научно-фантастичната компонента се состои во ликот на соседот, професорот Енотов, кој ја „презема“ улогата на „лудиот научник“ од научната фантастика. И овој научник се издвојува со својата ексцентричност. Она што ги привлекува Карик и Валја во неговиот стан е неговата лабораторија каде за нив е многу возбудливо: „Целиот кабинет тони во полутемнина...Сивите јазичиња од спиритната ламба се тегнат, потреперувајќи и потскокнувајќи кон начадените дна од стаклените колби. Во колбите нешто клоцоти и врие. Низ филтрите полека се цедат и со свон паѓаат во шишето провидни капки“ (17)⁴. Но, она што посебно ги привлекува децата во кабинетот на професорот се разговорите кои ги водат, за: „...интересни случки од своето детство, но најчесто зборува за тоа што го видел во Африка, во Америка, во Австралија, и сето тоа го прави мошне убаво“ (17). Таквиот професор произведува необична течност со цел – намалување на животните и токму тоа е она што ќе ги привлече децата скришум да станат среде

² Dragan Ambrozić, Staljinov nebeski gost, Vreme, br.1251-1252, 25.12.2014, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=1256094>, пристапено на 23.04.2018

³ Исто.

⁴ Цитатите се од книгата Необичните доживувања на Карик и Валја, Јан Лари, Детска радост, Скопје, 1978.

ноќ и да се провлечат во лабораторијата на професорот каде невнимателно и непромислено ќе се напијат од течноста за смалување. Она што следува потоа е очекувано: децата запаѓаат во низа авантури и необични доживувања, но не во кабинетот на професорот, туку, летајќи на грбот на воденото коњче, стигнуваат во градината, која за нив, така, помали од мува, е вистинска прашума. Откако утредента започнува потрага по нив, професорот сфаќа што се случило, па и тој се смалува и тргнува во потрага по децата. Сето она што ќе го доживеат во одделните и заедничките авантури е предмет на овој необичен роман, кон по сознанијата кои ги нуди, преставува вистински учебник по биологија. Се разбира, авантурите, колку и да се опасни, на крај завршуваат оптимистички и среќно, децата се враќаат зголемени во домот (благодарение на прашокот за зголемување), се враќаат кај мајката и бабата, збогатени и облагородени со многу нови сознанија. Вториот научно-фантастичен елемент е напивката за смалување и прашокот за зголемување кои ги подготвува професорот, и заради таквото нивно научно потекло, во нив не можеме да препознаеме чудесни ефекти. Меѓутоа, чудесното сепак е присутно во делото. Овде неизоставно мора да се навратиме на дистинкцијата на Цветан Тодоров кој во книгата Увод во фантастичната книжевност⁵ прави дистинкција меѓу чудното, чудесното и фантастичното, при што ја смета фантастиката за некој вид граничен жанр кој е на границата меѓу чудното и чудесното. Тој смета дека постојат три услови за појавата на фантастичното: нерешителноста на ликот или читателот, како и посебниот начин на читање на текстот, при што се исклучува алегориското и поетското читање. Според Тодоров, „фантастичното (...) трае само онолку колку што трае и нерешителноста заедничка за читателот и за ликот, на кои им е определено да решат дали она што го забележуваат произлегува или не произлегува од „стварноста“ каква што таа е, според општото мислење. На крајот од расказот читателот, па и самиот лик, сепак донесуваат решение, се определуваат за едно или друго решение, и со тоа излегуваат од фантастичното. Ако читателот прифати дека законите на стварноста остануваат недопрени и дека даваат објаснување на опишаните појави, велиме дека делото припаѓа кон еден друг жанр - чудното. Ако, напротив, реши дека мора да се прифатат новите закони на природата со кои таа појава би можела да биде објаснета, влегуваме во жанрот на чудесното.“

Во конкретниот роман, иако средствата за смалување/зголемување се продукт на науката, а не се добиени по магичен пат, фактот што тие предизвикуваат метаморфоза на јунаците има чудесен ефект. За засилување, пак, на фантастичниот ефект, придонесува односот на јунаците и ликовите кон она што се случува во моментот или како реакција на слушнатите настани. Имено, во тој контекст, може да се спомене моментот кога децата се смалуваат и лексемите кои притоа се користат, а кои придонесуваат за нерешителноста на

⁵ Cvetan Todorov, Uvod u fantastičnu književnost, Pečat, Beograd, 1987, стр.35-49.

јунаците: „...оддеднаш му се стори дека ги губи панталоните“ (24); „Не разбирајќи ништо, Карик збркано погледна лево-десно и веднаш виде дека целата соба некако чудно се растегнува угоре и удолу“ (24). На крајот од романот кога децата се враќаат дома во својата природна човечка големина носејќи го со себе сè уште смалениот професор, нивната мајка реагира сказнолико и со неверица, па дури е подготвена и да повика брза помош сметајќи ги за луди: „И двајцата се спобудалиле! Што е со нив?; „Таа се сети дека на лудите секогаш треба да им се попушта и да не се раздразнуваат“ (267). Ваквите искази на неверица, загатнувањето на лудило кај ликовите, и кај читателот создава неверица, а тоа е еден од главните услови за појавата на фантастичниот ефект. Во моментот кога децата прифаќаат дека се смалени, и кога мајката ќе поверува во нивната приказна откако ќе го види смалениот професор, нарацијата излегува од границите на фантастиката и преоѓа во сферата на чудното.

Самото смалување на децата несомнено секој читател ќе го поттикне на асоцијација со круцијалното дело од светската и европската литература „Алиса во земјата на чудата“ од Луис Керол, каде хероината Алиса, со каснување на печурка и испивање на течност се смалува/зголемува според потребата. Оттаму произлезе и насловот на овој труд – Кероловската фантастика на Јан Лари, и притоа интенцијата ни беше да покажеме дали кај овој советски автор се присутни некои такви моменти. Овде ќе се осврнеме на четирите типа на фантастика според Китанов и Марјановиќ:

- фолклорен тип на фантастика е онаа фантастика која се јавува во народната поезија и проза со бројни застрашувачки морбидни сцени;
- колодиевски тип на фантастика е оној вид фантастика која антропоморфно и персонифицирано го толкува светот на живите и неживите појави;
- кероловски тип на фантастика, близок кон шаховската, ирационално несвесната претстава за светот, предметите и луѓето;
- жилверновски тип на фантастика кој е поттикнат од научните достигнувања на современата технолошка цивилизација.⁶

Како што се гледа, според двајцата автори, кероловскиот тип на фантастика се однесува на "ирационално несвесната претстава за светот, предметите и луѓето, што никако не може да се каже за делото на Лари. Од друга страна, не можеме да кажеме ниту дека е застапен колодиевски тип на фантастика, затоа што во романот животните/инсектите се поставени во својот реален амбиент и односот кон нив е сосема реалистичен, без персонификација

⁶ Блаже Китанов и Воја Марјановиќ, Литература за деца и млади, кн.1, Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип, 2007, стр.54.

или антропоморфозирање. Оттука, слободно можеме да кажеме дека делото се приближува кон фантастиката единствено во моментите на нерешителност на ликовите кон дадените ситуации, а со напитоците и прашокот за смалување/зголемување, како научни достигнувања на современата технолошка револуција, делото се приближува и кон научната фантастика.

Како и секоја добра книга, и таа се засновува на потрага. Започнува со исчезнувањето на момчето и девојчето, со чудесното откривање на нивната облека во станот на комшијата, научникот Енотов кој изведува домашни експерименти. Кога во еден флешбек сфаќаме дека Карик и неговата сестра Ваља по грешка го испиле штотуку откриениот напиток за смалување, токму тогаш почнува оваа интересна сторија. Забрзувајќи го дејството, книгата ги следи авантурите на малите авантуристи во светот во кој пајациите, мравките, самовилските коњчиња, па дури и обичниот дожд претставуваат смртна опасност. Со големина помала од еден сантиметар, сега тие се ранливи исто онолку колку што се ранливи и инсектите, помалите животинки и растенијата во реалниот живот пред нашата ароганција и невнимателност. Изгубени во шумите трева, изложени на бројни судири со инсектите, по многу маки, ги пронаоѓа професорот Енотов, кој свесен за она што се случило и чувствувајќи одговорност за нивните животи, се смалил и себеси за да се впушти во спасувачка мисија. Дури сега почнуваат вистинските искушенија, бидејќи за да се дојде до куќата на спасот, треба да се пропешачи целата градина во која се изгубиле, градина која не е нималку рајска, и во која секој час може да се загине.⁷

Наспроти ова, самото присуство на децата во градината и сите нивни преживеалици таму, укажуваат на еден друг мотив во книжевноста за деца, мотивот на Аркадија. Овој мотив е поврзан со митот за златното доба на човештвото, за „детството на човекот“ кога животот бил лесен, радосен и во согласност со природата“.⁸ Тијана Тропин, во својата книга „Motiv Arkadije u dečijoj književnosti“⁹, зборувајќи за овој мотив во книжевноста за деца, потенцира неколку важни точки. Таа најпрвин зборува за историјата на овој мотив, почнувајќи од Теокрит и Вергилиј, па сè до романтичарското поврзување со овој мотив. Притоа, за нашиот роман мошне важен е ставот на Шилер, кој

⁷ Dragan Ambrozić, Staljinov nebeski gost, Vreme, br.1251-1252, 25.12.2014, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=1256094> пристапено на 23.04.2018

⁸ Toni Watkins, Reconstructing the Homeland: Loss and Hope in the English Landscape, kaj Marija Nikolajeva, Aspects and Issues in the History of Children's Literature, Wetsport, Conn., Greenwood Press, 1995, str.167.

⁹ Тијана Тропин, Мотив Аркадије у дејчој књижевности, Институт за књижевност и уметност, Београд, 2006.

смета дека детството симболизира слобода која подразбира можност за напредок на еден повисок степен од човековиот развој. Векот на просветителството, пак, донесе поинакво видување на светот на детето и детството. За просветителите, аркадскиот пејсаж е идеална околина за воспитување на децата и во своите дела тие често конструираат идиличен простор во кој децата ги стекнуваат првите сознанија за светот.

Престојот во тој простор се реализира со премин од примарниот свет во кој првично егзистираат децата, во секундарен свет.¹⁰ Примарниот свет за децата во овој роман е домот, кој е досаден, ограничувачки, со мноштво наметнати обрасци на однесување од возрасните. За разлика од него, секундарниот свет е полн со возбуди, авантури. Иако преодот од еден во друг свет е фантастичен, сепак, не можеме да кажеме дека се работи за истиот вид на фантастично како во случајот со „Алиса во земјата на чудата“, каде што, како што и претходно се кажа, преминот од примарниот во секундарниот свет е на подрачјето на сонот. Многу добар пример за бунтовноста кај децата и желбата да постапат ескапистички од тој примарен свет е следниов цитат: „Мама викна нешто по нив, но Карик ја фати за рака Валја и кревајќи го прстот со застрашување, брзо ја повлече по себе. – Молчи – прошепоти Карик – инаку веднаш ќе почне: заби миење, лице и раце миење, облекувај се, појадувај, не мавтај со нозете под маса...“ (21). И покрај тоа што мајката ги довикува на појадок, за да ги избегнат домашните обврски и секојдневните баналности, децата бегаат кај професорот во непознатото, возбудливото, без и да насетат дека наскоро ќе се впуштат во најопасната авантура на својот живот. Интензитетот на случувањата во романот е навистина голем, така што ги држи во напнатост читателите кои ги следат опасните авантури во кои запаѓаат малите јунаци, без притоа никогаш вистински да се во голема опасност, затоа што на тој пат им се придржува и самиот професор, кој откако ќе сфати дека децата скришно ја испиле течноста за смалување и самиот ќе го направи истото и ќе се впушти во спасувачка мисија. Низ целиот тек на романот се менуваат расположенијата кај Карик и Валја, почнувајќи од стравот за преживување,

¹⁰ Maria Nikolajeva, *The Magic Code – The Use of magical patterns in fantasy for children*, Almqvist&Wiksell, Stockholm, 1988.

истоштувачкиот глад, па сè до чувство на блаженство и уживање во природата и авантурите. На тој пат низ градината кон дома, децата се менуваат како личности, созреваат заедно со физичките промени. Интересен е односот на Карик кон Валја, која, навистина и по возраст е помала, но и во повеќе ситуации ќе се покаже како понепромислена, физички послаба и невнимателна. Токму Валја е таа која прва ќе се напие од течноста за смалување и покрај предупредувањата на Карик, таа заради својата брзоплетост ќе биде вовлечена во цвет и ќе биде во опасност да се задуши таму, итн. На овој начин, романот како да делува и како своевидна порака за тоа што им се случува на непослушните и невнимателни деца. Опасните ситуации во кои запаѓаат најчесто се резултат на нивната брзоплетост, љубопитност, непромисленост.

Интересен е односот на децата кон храната. Тој се менува како што се приближуваме кон крајот на книгата. Имено, на почетокот кога мајката ги довикува, а тие бегаат во станот на професорот, се чувствува како децата да имаат одбивност кон храната, особено кога мајка им постојано им поставува некои услови кои треба да ги исполнат. Затоа, пак Валја е особено љубопитна кон течноста за смалување која е примамлива, со пријатна боја, мирис и вкус на праска. Но, кога ќе се смалат на минијатурни димензии, и откако ќе поминат извесно време сами (без професорот) ќе бидат измачувани од страшна глад, сè до моментот на доаѓањето на професорот кој ќе ги спаси и ќе им обезбеди храна која не е нималку типична за луѓето, па дури и одбивна. Токму во кризните моменти кога чувствуваат глад, децата најмногу се присетуваат на домот, прашувајќи се што прават мајка им и баба им за ручек или вечера. Но, во такви необични услови децата многу бргу се приспособуваат на ситуацијата, па нема да им биде одбивно да: пијат млеко од растителни вошки, па дури не се воопшто пребрливи: „Добро би било – рече Валја- да фатиме што и да е, и да го испечеме на овие камења...Пеперутка...Водено коњче. – А што се однесува до мене, - призна Карик, - јас, мислам, дека и онака, непечено, би можел да го изедам...“(68). Тоа е особено евидентно кога се враќаат дома и мајката ги прашува што би сакале да јадат, а Валја одушевено одговара: „О, мама! Сега ќе јадеме сè, сè“ (269). И во поглед на облекувањето децата нема да бидат особено пребирливи, па новата облека си ја обезбедуваат обвиткувајќи се со пајакони

мрежи. На овој начин, децата како да преживуваат една своевидна "робинзонијада" во која на преден план избива силата на децата, сепак предводени од повозрасна личност, која одлично го познава светот на инсектите.

Романот изобилува со еколошки пораки, како и со дескриптивни пасажии, а свое место во романот има и хуморот. Тоа доаѓа до израз во многубројните ситуации во кои професорот се обидува да им ја "разубави" реалноста на децата, особено кога стапуваат во акција да пронајдат место за спиење, нешто за јадење. Овој хумор има, пред сè, хуманистички карактер, бидејќи низ него се чувствува љубовта кон животот и сиот жив свет.¹¹ Или, кажано со зборовите на Воја Марјановиќ, во книжевноста за деца, хуморот првенствено има забавен карактер, изразен преку играта, парадоксот и забавата.¹²

Отсуство на татко е забележливо во романот. Имено, во него насекаде, од почетокот до крајот на делото се спомнуваат само мајката и бабата кои се грижат за децата. Така е на почетокот кога започнува потрагата по нив, така е во миговите кога децата се наоѓаат прегладнети во "дивината" се сеќаваат на својот дом и тоа само на бабата и мајката, а така е и на крајот од романот кога се враќаат дома, во зголемена форма. На својата мајка ѝ ја раскажуваат својата авантура, и иако таа не верува во неа на почетокот, сепак децата решаваат да не ја споделат оваа авантура со бабата заради нејзиното слабо здравје. Во романот сосема отсуствува фигурата на таткото, и можеби овде треба да се побара мотивацијата и причината за големата фасцинираност и приврзаност на децата кон комшијата-професор и истражувач. Тој им ја супституира татковската фигура и во авантурата во "прашумата" полна со опасности, како со заштитничкиот однос кон нив, така и со грижата за нив што се однесува до

¹¹ Сања Петровић, Гуливерова путовања Џонатана Свифта као роман за децу, Зборник радова са V научног скупа младих филолога Србије одржаног 30. марта 2013. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу
Година V / Књ. 2, Крагујевац, 2014

¹² Воја Марјановић, Книжевност за децу и младе- књига прва, Виша школа за образование васпитача, Београд, 2000.

поуките кои им ги дава несебично. Иако овој професор на моменти делува смешно и детинесто со своите обиди да пее, сепак децата се восхитуваат на неговите знаења од зоологијата и ботаниката. Токму неговото детинесто однесување е она заради што децата го пуштаат во својот свет и тој им ги освојува срцата.

Во романот е засегнато и образованието во тогашна Русија, и воопшто непедagoшките постапки во воспитувањето на децата, преку говорот на професорот Енотов: „А мене ме тепаа кога бев малечок. И со каиш и со стап ме тепаа. Дивјачка беше тогаш Русија...Е, па добро, ајде да одиме кај мама, која никогаш не ве тепа. Таква мајка е пријатно да се види неколку пати на ден“ (85).

Иако се работи за дело наменето за децата, авторот Јан Лари, не ја табуизира смртта во животинскиот свет. За волја на вистината, во романот се прикажани мноштво мрачни сцени во кои иако сурово, сепак верно е прикажана природната селекција во природата. Така, тие ќе бидат сведоци на големиот апетит на водното коњче кое ќе изеде мува, пеперуга; потоа, ќе бидат сведоци на суровата, беспопштедна битка до смрт на двајцата пајаци, како и убиствениот поход на бубамарата кај растителните вошки. Децата ќе ја покажат и својата хуманост кога ќе бидат сведоци на освојувачкиот поход на црвените мравки кои ги убиваат црните мравки, а сакаат да им ги заработ децата да им бидат робови. На ваквата неправда се спротивставуваат децата, па дури, во име на хуманоста се ставаат и себеси во опасност.

Две работи чувствува детето / човек по читањето на оваа книга, колку што ние сме мали, навистина мали и со колку почит ние треба да се однесуваме на природата, во која секој ден некој умира. Освен едно отрезнувачко предавање за нашето место во природата, оваа рана еколошка приказна носи еден свеж, нормален однос кон животните и разните суштества кои ги среќаваме во тоа: сè си има свое место во циклусот, некои ловат со цел да преживеат, други се паразити, а трети имаат само еден ден живот. Можеби за денешните деца ќе претставува шок да дознаат дека дури и бубамарата јаде, и тоа други живи суштества – растителните вошки! Книгата едноставно како да повикува на растење: како некој да сакал да напише нова верзија на легендарниот роман на Сјенкиевич „Низ пустината и прашумата“, но сместена во еден микросвет, за повторно да се откријат неистражени полиња на авантурата во која, како и секогаш, се ставаат на тест најдобрите човечки квалитети. Децата ќе се вратат промети по читањето на оваа книга, а престојот во природата ќе ги поучи на фактот дека мора да се борат за нивното место,

дека мора постојано да се размислува за опстанок, но и дека притоа солидарноста со најблиските е често единствениот спас.

Заклучни согледби

Лесно е во оваа возбудлива и убава книга, да се препознаат низа пораки и поуки, мисли за надмоќноста на човекот над сиот жив свет: човековиот ум и неговото познавање на неговата животна околина, го оспособуваат да ги совлада сите мачни препреки при враќањето кон цивилизираниот облик на живот, досетливоста е најсилното човечко оружје, таму каде физичката сила е недоволна, истражувачкиот дух на човекот, неговата смелост и свест за поставената цел, е она што го поставува над останатите живи суштества. Овој роман всушност е една извонредна алегорија: за патот кој го поминале нашите дамнешни предци, искачувајќи се по величествените скали на цивилизацијата.¹³ Ваквите поуки децата ќе ги слушнат од устата на нивната баба: „Таа рече: човекот е поголем од сите животни, затоа сите ни се потчинуваат“ (19), но уште побаво кажани се од самиот професор: „Човекот не е голем по става, туку по својот ум“ (19); потоа, кога професорот се бори со коњоштипот: „Но, не, ние уште ќе видиме кој ќе победи. Ти си големо, силно животно, но јас сум човек. Јас ќе се борам со тебе и ќе бидам победник“ (75).

Зачудувачки, книгата завршува на помалку сказновиден, чудесен начин, кој дискретно се навестува. Имено, кога на крајот на романот, сезнаечкиот наратор на еден дискретен начин се потсмева со тврдењето за професорот Енотов дека "правел од мува слон" или обратно, и со реченицата: „Впрочем, можеби и постои таков професор, кој прави од мува слон, но за него ништо не знам, и нема да зборувам, бидејќи не сакам да пишувам за она што никогаш не сум го видел со сопствените очи“ (271), авторот отворено ни сугерира дека бил сведок на сето претходно напишано, а ние како читатели сме свесни дека никој друг немаше покрај Карик, Валја и професорот Енотов во нивните авантури. На овој начин, тој ни ја гарантира веродостојноста на раскажаното, но сепак со мала доза на резерва кај читателот. Ваквата нерешителност и движење на границата меѓу можното-неможното, веројатното-неверојатното, го поставува ова дело во сферата на фантастиката.

На крај, доаѓаме до сознание дека примарната цел на авторот не е да се прикаже двојната трансформација на децата Карик и Валја, нивното смалување со вкусната течност и зголемувањето со прашокот, туку преку тоа, да се

¹³ Предговор кон книгата Карик и Ваља: узбудљива пустоловина у свету инсеката, Јан Лари, Београд, Просвета, 1979.

прикаже растењето на детето, неговото созревање, одговорните постапки, а пред сè, облагородувањето на неговата личност преку грижата за себе и другиот, преку колективните залагања и напори кои треба да се вложат за општото добро. Пораката е дека само на тој начин ќе можат да се изградат нови генерации млади луѓе кои ќе можат на своите силни плеќи да ја понесат и изградат иднината.

Референци

1. Китанов Б., Марјановиќ, В. (2007). Литература за деца и млади, кн.1, Педагошки факултет „Гоце Делчев“, Штип.
2. Лари, Јан. (1978). Необичните доживувања на Карик и Валја, Детска радост, Скопје.
3. Марјановиќ, В. (2000). Књижевност за децу и младе- књига прва, Виша школа за образование васпитача, Београд.
4. Nikolajeva, M. (1988). The Magic Code – The Use of magical patterns in fantasy for children, Almqvist&Wiksell, Stockholm.
5. Петровић, С. (2014). Гуливерова путовања Џонатана Свифта као роман за децу, Зборник радова са V научног скупа младих филолога Србије одржаног 30. марта 2013. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, Година V / Књ. 2, Крагујевац.
6. Todorov, C. (1987). Uvod u fantastičnu književnost, Pečat, Beograd
7. Тропин, Т. (2006). Мотив Аркадије у децјој књижевности, Институт за књижевност и уметност, Београд.
8. Watkins, T. (1995). Reconstructing the Homeland: Loss and Hope in the English Landscape, kaj Marija Nikolajeva, Aspects and Issues in the History of Children's Literature, Wetsport, Conn., Greenwood Press.

Интернет извори

9. Ambrozić, D.Staljinov nebeski gost, Vreme, br.1251-1252, 25.12.2014, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=1256094>, пристапено на 23.04.2018

ПАТУВАЊЕТО КАКО ИСТРАЖУВАЧКИ КОНЦЕПТ ВО КНИЖЕВНИТЕ СТУДИИ

Милица Денковска

Докторанд, УКИМ, Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје,
milica.denkovska@gmail.com

Апстракт

Истражувањето на патописната книжевност не е едноставна задача. За да се опише што е напишано во врска со патувањето, најпрво мора да се анализира модалитетот на патописот. Патописната литература може да произлегува од сосема различни интереси, мотивирана од комплетно различни аспирации. Може да се појави со интенција да го опише патувањето во своите дијахрониски трансформации; во тој случај би било полесно да се зборува за „историја на патувањето“. Никулецот на она што ќе прерасне во „теорија на патувањето“ или пак „филозофија на патувањето“ ќе изникне од рефлектирањето и теоретизирањето за значењето на патувањето. Оној кој патувањето го разгледува во неговите социјално релевантни димензии, пишува „социологија на патувањето“, а заинтересираниот за објаснување на емоционалните потреби и когнитивни предуслови, состојби и последици од патешествието од гледна точка на човечката физиологија, се занимава со „психологија на патувањето“. Целта на овој труд е да се истражи (недостатокот на) една развиена заедничка основа за единствена типологија на патописната книжевност како жанр и да се анализира несигурноста на концептот од една, како и неговиот плуралитет од друга страна, преку примери за сликата на Македонија во германскојазичните патописи.

Клучни зборови: патописна книжевност, патување, германскојазични патописи, Македонија

Најпрво, во шеснаесеттиот и седумнаесеттиот век се патуvalo за животот, а не за книжевноста. Потоа следуваат пред сè „енциклопедиски патувања“, а во однос на книжно-научната анализа на патописната литература, осумнаесеттиот век припаѓа во најистражуваните. Деветнаесеттиот и дваесеттиот век заостануваат зад него. Мишел Бутор во седумдесеттите години на минатиот век иницира создавање нова научна гранка, која исклучиво би се посветила на истражувањето на патувањето и која ја нарекува итерологија: “I

propose, therefore, a new science [...] strictly tied to literature, concerned with human travel; I amuse myself by naming this science 'Iterology'.”¹

Според Кристоф Буркин, подеднакво консеквентно како значењето на патувањето во книжевноста се слави и апоријата на неговата описливост во адекватна форма. Двата топоси се близнаци, кои често заедно настапуваат. Обидите патописната литература да се подели со помош на сложенки се, според него, „gattungsbegriffliche Mogelpackungen“². Кај сложенките, елементот ‘патување’ се сретнува и како префикс и како суфикс, како детерминативен одредувачки збор или како детерминирачки основен збор.

Буркин се повикува на поделбите на патописната литература на Манфред Линк и Томас Блајхер. Линк зборот ‘патување’ го користи како детерминативум кога зборува за ‘Reisebericht’, ‘Reisebeschreibung’, ‘Reisetagebuch’, ‘Reiseschilderung’, ‘Reisemärchen’, ‘Reisenovelle’, ‘Reiseschatten’, ‘Reisebilder’, ‘Reiseskizzen’ и ‘Reiseroman’, додека како детерминатум го користи Блајхер кога кај него се работи за „Kolonialreisen, Künstlerreisen, Bäderfahrten“ итн. Блајхер правилно ќе заклучи, дека ваквата класификација не го решава проблемот на жанрот, туку всушност го востановува (оправдува, заснова), токму бидејќи различните видови патувања водат кон различни книжевни форми: кон жанрови како што се дневникот, писмата, прирачник, новела и роман.

За жанрот ‘патописна книжевност’ мора да се заклучи дека нема развиена заедничка база за единствена типологија. За сè што треба да припаѓа под патописна литература владее несигурност на поимот од една, неговиот плуралитет од друга страна. Енумерација и демонстрација, но не и класификација.

За прагматична дефиниција на патописната книжевност се потрудил Петер Бренер. Според него, за означување на предметот на истражување се појавува поимот ‘Reisebericht’ (извештај од патување) како најверодостоен помеѓу многуте конкурентни термини, бидејќи тој со понудената неутралност би ја демонстрирал суштината, за што всушност станува збор: имено за јазично прикажување на автентични патувања. Прагматичното фундаирање е поткрепено со фактот, дека основата на ‘патописниот извештај’ е патување кое навистина било спроведено. Не се прават рестрикции во однос на естетските квалитети или амбиции. Не се прејудиира околу ‘содржината на вистинитост’ на извештајот. На авторите им останува, според Бренер, отворено широко поле за игра помеѓу автентичност и фикција, кое може да се исполни со индивидуални, како и со содржини специфични за епохата.

Резултатите од истражувањата на патописната книжевност во однос на проблематиката на изолирање на фикционалните од нефикционалните

¹ Michel Butor, *Travel and Writing*, in Michel Butor, John Powers and K. Lisker. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal* Vol. 8, No. 1, LITERATURE AND IDEAS: THE CREATIVE ELEMENT IN LITERATURE AND THE ARTS (FALL 1974), pp. 1-16, 5

² Christophe Bourquin, *Schreiben über Reisen. Zur ars itineraria von Urs Widmer im Kontext der europäischen Reiseliteratur*, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 2006, 19

елементи во патописот се незадоволителни. Обид за доближување кон прашањето на фикционалноста прави Манфред Линк со неговата класификација во четири главни групи: 1. *Reiseführer und Reisehandbücher*; 2. (Populär-) *Wissenschaftliche Reiseschriften*; 3. *Reiseberichte- und -erzählungen*; 4. *Reisenovellen und Reiseromane* – класификација која сепак не го опфаќа степенот на фикционалност во делото.

Појдовна точка најавува процената, која е во основа на типологијата: „зголемената епска интеграција е истовремено израз на зголемена фикционалност при намалена надворешно-јазична реалност“.³ Во основата на ова само наводно трансисториско теоретизирање на патописната книжевност одново се наоѓа највисокото ценење на „безпричинскиот“ фикционален текст, кој е сфатен како поетски израз на внатрешното доживување. Автономната естетика останува имплицитна, неоспорна мерка.

На страна од флуидните граници помеѓу одделните групи, кои тешко можат да се докажат (востановат) на конкретни примери, недостаток на теоретската скица на Линк претставува и премисата, дека приказот на надворешната реалност се изедначува со поврзаност за одредена цел, додека претставата на внатрешната реалност се израмнува со фикционалноста. На овој нацрт во основа не му се наоѓа само еден наивен концепт на естетика на текстот, туку исто такво разбирање на реалноста и нејзината репрезентација преку јазикот. Нивната поврзаност води всушност во проблематичното јадро на поетиката на модерниот патопис.

Фикционалноста имено не е принцип, кој на одреден текст однапред би му бил инхерентен: извештаите од истражувачките експедиции не се читаат само поради стручните податоци, туку и заради просветлување, па дури и како фикција; од друга страна може и фикционалниот патопис да се сфати како фактички извештај. Така гледано, фикционалноста не претставува интенционално отклонување од фактичкото на дадената реалност, туку многу повеќе од она што на одредено општество во одреден момент од историјата му делува како веродостојно. Критериумите „фиктивно“ наспроти „реалистично“ со тоа стануваат излишни како книжевно-научни аналитички категории за поетиката на патописот. На местото на мерилото на една непроблематична емпирија односно презентација на реалноста во текстот настапува мерилото на аргументативната веродостојност на извештаите во соодветниот историски контекст. Ова претставува методолошко приклучување (свртување) кон историски топос, аргументативна теорија на патописот; предмет повеќе не е компатибилноста на одреден текст со „реалноста“, туку неговиот самоопределен однос кон неа и истовремено неговиот материјален, тематски досег.⁴ „Литерарноста“ на еден патопис на тој начин се одредува преку

³ Wolfgang Neuber, *Zur Gattungspoetik des Reiseberichts. Skizze einer historischen Grundlegung im Horizont von Rhetorik und Topik* in Peter J. Brenner, *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1989, 51

⁴ Херман Вендел, германски политичар, историчар, истражувач на Балканот, новинар и писател (1884-1936), своите патописи ги продлабочува со историјата на местата кои ги

изнаоѓањето и изборот (инвентивноста) на неговиот материјал како и неговата аргументативна и стилска обработка. Ваквиот книжевен поим се дефинира преку реторика – не преку автономно-естетски шпекулации – и преку топосот како место на општествено релевантни аргументативни, социјално-општествено прецизирани стратегии.

Жанровската поетика на патописот со тоа се наоѓа во взаемна игра на повеќе области: во соодветниот избор на неговите ствари, имплицитната и експлицитната оправданост на овој избор, аргументираната веродостојност на стварите, набљудувањата и искуствата како и во стилските средства, кои се користат за создавањето на оваа веродостојност. Теоријата на жанрот на овој начин не станува само премиса за жанровско-историско предзнаење (разбирање); таа допрва ја отвора можноста за едно темелно посегнување во доволно книжевен дигнитет и историска длабочина, надвор од експлоатацијата на применетите реалности и книжевно-научното непочитување на таканаречените „целни форми“: таквата теорија претставува еквивалент за естетската рефлексија на формите, каква што постои за поетските жанрови почнувајќи од крајот на осумнаесеттиот век.

Дебатата околу теоретското истражување на не-фикционалните жанрови, неоптоварена со критериумите за фикционалноста, донесе поголема корист за историската теорија на патописот отколку дотогашните класификации. Тензијата помеѓу контекстот односно посветеноста кон конкретна цел и книжевното обликување логички не се одредува како

посетува. Општествената туѓост, преку пример за восприемање на *балканските работи*, според Херман Вендел најчесто е втисната во готов шаблон, обременет со стереотипи кои резултирале од релевантните системи на примарната средина. Разгледувањето на претставата за Балканот во патописната книжевност го отвора прашањето, кое влијание кај очевидците – Германци и Австријци – можел да го има контактот со земјите и народот на Балканот во Првата светска војна, каква слика за Балканот произлегла од можноста за сопствено набљудување, во време во кое овие простори, кои во минатото биле далеку од фреквентна патувачка цел, на себе привлечеле особено внимание врз основа на политичките и воените збиднувања. Притоа може да се направи споредба со годините пред Првата светска војна, кои исто така биле силно одбележени со воени конфликти – Балканските војни. Разликата за германските и австриските набљудувачи се наоѓа во фактот, дека тие за времето на Балканските војни настаните ги доживувале релативно неинволвирани, додека за време на Светската војна биле директно вмешани во воените дејствија. Оттука произлегува можноста да се направи споредба на две групи претстави на странски народи, во кои се разликувала ситуацијата на авторите и пред сè нивниот однос кон опишуваниите народи: до 1914 известувале првенствено туристи или набљудувачи кои во балканските земји патувале од професионални причини и кои се нашле на Балканот по слободна волја и подготвени, додека учесниците во војната во најголем дел биле неподготвени и на југоисточното бојно поле завршиле не по сопствена желба. Притоа во годините пред Првата светска војна по правило постои дистанца на набљудувачот наспроти набљудуваните народи, додека по избивањето на Првата светска војна се јавува значително поинтимен однос на пријателство и непријателство

субјективен психички модус, туку како жанровски поврзан текстуален модус. Притоа многу појасно се повлекува една типолошка разделна линија помеѓу целосно врзани текстуално-екстерни видови текстови (рецепти, протоколи, упатства за употреба и сл.) од една страна и малку врзани текстуално-екстерни видови текстови (писмо, дневник, патопис, есеј итн.) од друга страна, отколку помеѓу овие „целни форми“ и „поезија“. Најпрецизно може да се опише модерниот патопис во хоризонтот на една теорија на историографијата (во смисла на извештај во врска со невообичаени доживувања и искуства вредни за сподолување) и така да се додаде кон епските жанрови како *Sachprosa*⁵.

Основната идентификација на патописот на новото време произлегува од потребата за негово читање како емпириски документ. Доколку се бара регулирана теорија за патописниот жанр, таквата нема да се најде во теоријата на поетиката. Таа се занимава со фабулата и аргументите, со измислените дејствија кои поучуваат за некоја морална вистина. Ништо од тоа не го опфаќа историцизмот на патописниот наратив. Ниското (до најмногу средно) стилско ниво – во ретки случаи дава автентичност на веродостојноста на (историскиот) извештај, само очевидноста гарантира целосна информација, само моралната незаинтересираност на очевидецот во извештајот го прави несомнителен. Самиот настан е поучен, а не неговото раскажување.

Означувањето на патописот како историографија во смисла на наративно претставување на случувања суштински може да се однесува на целата модерна. Тоа истовремено преку цезурата која се воведува преку хуманизмот му се спротивставува на средниот век, кој патописот додуша веќе го препознава како единствен книжевен жанр, но сепак изведен од областа на навигацијата (морепловство, географија, трговија).

Средновековниот патопис, со тоа, ѝ подлежи на организацијата на знаењето преку енциклопедиката, на чиј алегориски поим за реалноста му е подреден, без да ѝ припадне на областа на историјата. Со извештаите на поклониците како свидетелства на индивидуални согледувања треба да се потврдат доказите за историјата на спасението. Целта на патописот не е здобивање нови емпириски знаења, бидејќи целото знаење е веќе востановено преку христијанската антика, пред сè преку библијата. Таму каде што во текстот ќе навлезе квалитативно нов материјал за една туѓа реалност (на пр. кај Марко Поло), тогашниот читател реагира со обвинување дека станува збор за фикција, лага. Средновековното разбирање на реалноста како отсликување на еден повисок поредок на кој таа упатува, го обликува не само поимот на вистинитост во патописот, туку делумно и неговата диспозиција: текстот не го структурира хронологија на доживувањето, туку случувањата верификувани во библијата, на кои искуството ќе им биде диспозициски подредено.

⁵ При означувањето на еден текст како *Sachprosa* преовладуваат текстуално-екстерните критериуми. Ненаративната проза служи за популаризација на научни сознанија, ја доживува својата конјunktura како последица на индустријализацијата и нуди знаење и забавна содржина. Целта на ненаративната проза по правило е автентичноста, веродостојноста и веројатноста (плаузибилноста)

Стратегиите на раната модерна за верификација на неверојатното во суштина се темелат на три методи, кои поетиката на патописот ја допираат на специфичен начин, при што прикажуваат само-дефиниции на текстот од призма на теоријата на познанието. Првата метода е критика на изворот, т.е. на споредбата на емпириски резултати од претходни извештаи преку истиот или аналоген предмет (на истражување). Втората метода се темели на експлицитно направен недостаток на афект на извештајот, „кој систематски (целно) му се препушта на отсуство на *Redeschmuck* кој го искажува афектот“.⁶ Внатрешната содржина на вистинитост, субјективната супстанца на доживувањето сè уште не се проблематизира во нејзините познајно-теоретски импликации во раната модерна, само модусот на претставувањето (партијност, влијанија) се појавува како предмет на теоретски размислувања.

Третата метода се однесува на секоја ситуација, каде што материјалот на патописот ја пречекорува емпириската реалност на читателите. Тука веќе се препознаваат обиди за автентикација, кои треба да посредуваат како аргументативни стратегии на надворешната содржина на вистинитост на извештајот, при што ќе ја поврзат со соодветната ендокса⁷ на публиката. Оваа верификација може да настане преку укажувањето, дека (световното како и духовното) благородништво го иницирало патувањето и го задржало покровителството. Службата кај господарот, во чие име се патува, го гради конвенционалниот соодносен систем, кој гарантира за материјалната вистинитост на туѓоста.⁸ Посветата на патописот на еден благородник може, во оваа автентификациона функција, да настапи исто како и предговорот на една научна инстанца (научник, факултет), која текстот ќе го поткрепи со својот авторитет (не компетентност).⁹ Уште една понатамошна метода постои во

⁶ Wolfgang Neuber, *Zur Gattungspoetik des Reiseberichts. Skizze einer historischen Grundlegung im Horizont von Rhetorik und Topik* in Peter J. Brenner, *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1989, 58

⁷ *Endoxa*: она што се смета за општествено релевантно; ткивото на вредносната конвенција на едно општество

⁸ Антон Ервин Лукс (1847-1908) бил австриски артилериски потпоручник и истражувач на Африка. Напредувал во офицерската кариера благодарјќи на својот талент за цртање и интерес за географијата. Во осумдесеттите години на деветнаесеттиот век патува низ Балканот и во 1887 го објавува својот патопис „Балканскиот Полуостров (вклучувајќи ја и Грција)“ на чија насловна страница ќе стои принц Александар фон Батенберг. Се задржал во Сараево, Одрин, Истанбул, Софија и Солун

⁹ Јохан Георг фон Хан (1811-1869), германски правник, историчар и албаноолог, австриски конзул во Јанина и Сира, своето патување од Белград за Солун во 1858 година ќе го пренесе во својот труд „Патување од Белград за Солун со четири расправи за старата историја на подрачјето на Моравија од Ј. Г. фон Хан, кралско-царски конзул за источна Грција, ритер на железната круна 3. Класа, второ издание одобрено од царската академија на науките со две карти, Виена 1868“, кое ќе го спроведе по налог на Австриската академија на науките, а со цел проучување на можноста да се изгради железничка пруга од Белград до Солун. Пет години подоцна, Јохан Георг фон Хан повторно ќе изведе експедиција, со финансиска помош од Виенската академија на

обидите на авторот, неговите искуства и неговото враќање во татковината да се прикажат како откровение и милостива заштита, а со тоа текстот како индивидуален доказ на божјата милост. Ова особено важи за најчесто протестантските народни патописи од шеснаесеттиот и седумнаесеттиот век. На ова место се сретнуваат општо-практичната (т.е. исто така искуствено-научната) ориентација на патописот и неговата инспиративна интерпретација во теолошки контекст, која особено лесно може да премине во световно-љубопитен интерес (откривање/експлоатација на светот). Притоа се развива дебатата за „вистината“ на односниот патопис, пред сè како дискусија за гарантирање на емпириската содржина на реалноста, но не како естетска дискусија. Објаснувањето за тоа е стриктна потреба за непосредна употреба на јазикот, односно суштинска (не алегориска) интерпретација на текстот, според конкорданцијата на ознаката и означеното.

Оваа конкорданција важи и за целиот осумнаесетти век, но сепак сега во патописот се појавува една нова возбуда, од чие теоретско размислување ќе произлезе и нов квалитет на текстуалната продукција. Вистината на патописот нема да биде само изведена од вистината на нештата како производ на правилно восприемање и правилно опишување, туку од значењето на нештата „за вистински живот“. Овој нов начин на дефинирање на вистината се потпира на процесот на антрополошко самоопределување на човекот иницирано во просветителството, на за прв пат поставеното прашање за природата на човекот надвор од теолошката детерминираност; новиот поим за вистина е резултат на рационалноста. Тој настапува како рефлексивна инстанца помеѓу восприемањето на нештата и нивното прикажување и овозможува една нова историско-филозофска дефиниција на теоријата на познанието, која во филозофско-антрополошката синтеза на собраните впечатоци ја дефинира поетиката на патописниот жанр.

На ниво на текст, оваа тензија/возбуда се појавува во дијалогот, кој го води авторот со неговиот читател, за да дискутира за своите познајно-теоретски премиси и својот модус на рефлексивност. Тогаш предметот на отсликување е индивидуалниот процес на спознание, не готовиот резултат на едно компилациска збирка од факти. Таа генерално ќе се перципира како недоволна, доколку не го обезбеди пред актот на конечното преточување на искуството во текст прашањето за внатрешната поврзаност на светот на нештата, за законот на природата – и човековата природа – на извештајот историско-филозофска основа преку една индуктивна постапка. Одделните набљудувања мора да се воопштат, за да се постигне закон кој може да ги интегрира останатите одделни набљудувања.

Патописот на осумнаесеттиот век не преминува кон прикажување на субјективната внатрешност, туку ја зачувува својата *Sachorientierung*. И кога поетското јас станува предмет на просветителскиот патопис наместо светот на

науките, со цел да се открие дали двете големи македонски реки Црн Дрим и Вардар можат да се приспособат по нив да пловат парни бродови. Резултатите од истражувањето, Хан ги објавил во книгата „Патување по долината на Дрин и Вардар во 1863, Виена 1867“

нештата, тогаш од перспектива на искуствата, кои *јас* ги прави како жанровски субјект на сопственото општество во туѓата реалност. Ова е предуслов за одлучувачката социјална функција која ја врши патописот на просветителството, имено јавното резонирање, кое ќе има голема улога во книжевните текови на времето, како и во оправданоста на квантитативниот процут на жанрот во доцниот осумнаесетти век.

Пост-средновековниот патопис отсекогаш бил можна лектира за сите читатели и истовремено извор за сите видови емпириски науки, чии дивергентни интереси на познание ги задоволувал преку стручно неспецифичен топос. За прв пат во деветнаесеттиот век стапува во службата на една одделна област (како етнографијата, минералологијата, ботаниката и сл.) и со тоа започнува да го губи својот интерес за една специјалистички интегрирана или стручно неповрзана лектира. Неговиот модус на вистинитост е во овој случај е исклучен од текстот; контролната инстанца е стручната област со своите структурални услови на познание и правила на дискурс. Под уловите на модерниот патопис, тој одново станува стручно книжевен текст.¹⁰

¹⁰ Во 1874 година, во германското илустрирано списание за земји и етнологија „Глобус“ том 25, број 17, ќе биде објавен кус патопис на Вилхелм Лажан под наслов „Патувањето на Вилхелм Лажан во југоисточна Европа“ во кој авторот го опишува патот низ Македонија, од Кустендил преку Скопје, Прилеп, Битола, Кичево и Тетово. За него како етнограф особено интересен град ќе биде Битола, каде што ќе најде на голем број мостри од сите народи и племиња на Балканскиот полуостров.

Патописот на австрискиот инженер Липих од 1875 година, кој претставува извештај за завршената железничка пруга од Солун до Митровица и нејзиното значење за австриската трговија во Македонија и во јужниот дел на Балканскиот полуостров претставува стручна студија со детални податоци за трасата, објавена во „Австриското месечно списание за Ориентот“ бр. 10 од 15 октомври 1875, Виена под наслов „Железничка линија Салоник – Митровица“. Она што овој извештај го прави интересен е неговиот преглед, не само на инфраструктурата во Македонија, туку и на економско-социјалната положба на народот во земјата.

Во истото списание, но во бр. 4 од 15 април 1876, ќе биде објавен извештај од Е. Е. Еглоф, австриски економист и трговски агент кој го проучувал пазарот во Македонија и се интересирал за увоз и продажба на хартија во Солунскиот вилает, односно за извоз на бали од стари крпи од Македонија како суровина за производство на хартија. Овој патописен извештај е особено интересен од гледна точка на анализата на авторот на квалитетот на производството во една земја преку проучување на начинот на облекување и начинот на живеење на народот во таа земја.

И А. Ензер, австриски економист и трговец на големо, известувал за снабденоста и цените на разни стоки на македонските пазари. Тој во шестиот број на истото австриско месечно списание од 15 јуни 1876 ќе објави извештај за пазарот на Сер во 1876, односно за неговото пропаѓање на сметка на развојот на пазарите во Перлепе (Прилеп) и Салоник (Солун)

Во 1878 година е објавен патописот во три тома под наслов „Денешна Турција“ издаден од Фридрих вон Хелвалд и Лоренц Бек. Првиот том ги опишува нивните патувања низ европска Турција, меѓу другото и низ областите од Балканскиот Полуостров. Десеттото поглавје е со наслов Тесалија и Македонија (стр. 367-390) и во него е опишана

Ова не се случува однапред како посакувана консеквенција. Се сретнуваат бројни обиди патописот и покрај научните претензии да не се ограничи целосно на читателска публика, која емпириското конституирање на податоците ќе го стави во служба на интереси кои се исклучиво во институционални рамки на одредена тесна стручна област. Неуспехот на овие обиди се препознава во иманентните научно-логични услови на академските дисциплини веќе во деветнаесеттиот век. Александар фон Хумболт уште во насловот на своите „*Ansichten der Natur, mit wissenschaftlichen Erläuterungen*“ (1808) ја покажува помалку бараната синтеза од поезија и наука отколку многу повеќе нејзината дијаметрално разделна дисјункција на текстот. Ова ќе доведе до една наративна/описна област од една страна и до со научна терминологија работни стручни забелешки од друга страна. Поимот „*Ansichten*“ (погледи, аспекти, мислења) во смисла на „ведути“ укажува на естетското место на концептот на восприемање во ликовната уметност; забелешките за нив се претходно познајно-теоретски моделирани преку стручно-систематска класификација. Посредување доживуваат двете области само низ соодветната фуснота. Таа речиси го создава идентитетот на претставениот предмет, со тоа што го спушта мостот помеѓу неговата сетилна перцепција како естетски и емоционален објект и неговото систематско вклучување во научна класификација. Евидентно е, дека природата на искусствената област на патописот особено мора да подлежи на оваа дихотомизација.

Традицијата на стручно неповрзаниот патопис трае до денес, без разлика дали станувало збор за политичка моделираност, како што се појавува од седумдесеттите години на осумнаесеттиот век, или пак за етнографски, културно-научен или авантуристички патопис или како репортажа, која настанува како куса форма на патописот во деветнаесеттиот век. Проблемот на автентикацијата останува вирулентен во сите овие форми, неговото решавање може сепак кумулативно да се одземе од текстот и да се пренесе во екстерен модус на отсликување на реалноста. Фотографијата како објективистичко средство на техничко-механичкото производство на реалноста очигледно излегува на крај и без познајно-теоретската рефракција.¹¹ Конечно, доаѓа во

владајачката структура на Османлиското царство на оваа територија од почетокот на 19тиот век, географската положба (со Македонија е означена „онаа издолжена планинска земја која, на север, е ограничена со Шар и Карадаг, Дованица Планина и Рило-Даг, на исток со Карасу или реката Места, на југ со Егејското Море, Олимп, Шапка Планина и Амарбес Планини, и на запад е органичена со планината Грамос и Шар Планина.“), геолошкиот состав, морфолошките карактеристики на рељефот, растителниот свет и т.н. Што се однесува до населението, авторите наведуваат дека се состои главно од Бугари

¹¹ Патописите од дваесеттиот век веќе се карактеризираат со живописни описи на местата и пределите низ кои авторите патуваат. Хуго Гроте, германски политичар и културолог, научник, географ и ориенталист (1869-1954) во својот патопис „Низ Албанија и Црна Гора“ објавен во 1913 пишува: „Поглед наназад ја прегрнува уште еднаш земјата, од која понатаму се искачуваме: површината на Преспанското езеро со својата блескаво бела површина и ридестите, пошумени полуострови, кои се вовлекле како темна дамка во светлите напливи накај исток, ресенскиот овошен котел, чии

предвид и целосно медијално поместување на патописот во фотографија или филм како можност пред сè на дваесеттиот век. Растечкиот временски притисок, кој го забрзува пренесувањето податоци, самиот го обликува модусот на отсликувањето на реалноста: механички создадената слика работи побрзо од зборот. Модусот на вистината вовлечен во рамка кореспондира токму со споменатиот авторитативен доказ на новата модерна.

Библиографија

Матковски, Александар. *Македонија во делата на странските патописци: 1864-1874*, Скопје: Ѓурѓа, 2000

Матковски, Александар. *Македонија во делата на странските патописци: 1875-1878*, Скопје: Ѓурѓа, 2001

Bourquin, Christophe. *Schreiben über Reisen. Zur ars itineraria von Urs Widmer im Kontext der europäischen Reiseliteratur*, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 2006

Butor, Michel. *Travel and Writing*, in Michel Butor, John Powers and K. Lisker. *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal* Vol. 8, No. 1, LITERATURE AND IDEAS: THE CREATIVE ELEMENT IN LITERATURE AND THE ARTS (FALL 1974), pp. 1-16

Grothe, Hugo. *Durch Albanien und Montenegro*, München: Martin Mörikes Verlag, 1913

Hahn, Johann Georg von. *Reise durch die Gebiete des Drin und Wardar im Auftrage der K.K. Akademie der Wissenschaften unternommen im Jahre 1863*, Wien: 1867

Hellwald, Freiherr von, Beck, L. C. [Hrsg.]. *Schilderung von Land und Leuten des Osmanischen Reiches in Europa, vor und nach dem Kriege von 1877/78. Mit 120 Text-Abbildungen, fünf Tonbildern und einer Karte. 2 Bände [von 3]*, Leipzig: Otto Spamer Verlag, 1878

Neuber, Wolfgang. *Zur Gattungspoetik des Reiseberichts. Skizze einer historischen Grundlegung im Horizont von Rhetorik und Topik* in Peter J. Brenner, *Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1989

Wendel, Hermann. *Südosteuropäische Fragen*, S. Fischer Verlag, Berlin, 1918

ливади изгледаат како да ги напуштила морска вода, долгиот кафеав масив на Перистерии (новогрчки „гулаб“) кај Манастир (2532 м).“ Описите се проследени со бројни оригинални фотографии од самите патописци, како и скици и карти. Хуго Гроте вклучува фотографии од прекрасните предели кои ги опишува, како и од градовите кои ги посетува (главната улица во Битола, костенови дрвја на брегот на Охридското Езеро, поглед на градот Охрид од самото езеро, Демиркаписката клисура, стадо добиток „во македонската кампања“), но и од жителите на посетените места

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ ЧЕЛОВЕКА ПО ЕГО ОТНОШЕНИЮ К ТРУДУ (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Евгения Деревская

Магистрант 1 курса, Воронежский государственный университет,
филологический факультет, ederevska@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена этнолингвистическому изучению фразеологизмов воронежских говоров, характеризующих человека по его отношению к труду. Фразеологизмы этой тематической группы, по мнению автора, относятся к числу культурологически маркированных и позволяют реконструировать фрагменты традиционной (диалектной) картины мира носителей воронежских говоров. В целом отрицательно-оценочные фразеологизмы, характеризующие трудовую деятельность в воронежских говорах, преобладают над положительно-оценочными, что свидетельствует о строгих требованиях диалектного социума к качествам человека.

Ключевые слова: *диалектная фразеология, воронежские говоры, труд*

Ядром системы ценностей каждой нации является образ человека. Человек запечатлевает в языке свои физические характеристики, свое внутреннее состояние, эмоции, отношение к миру [Арутюнова, 1999, с.3].

В центре диалектной картины мира также находится образ человека. В говорах находят свое отражение физические и нравственные особенности людей, их отношение к себе и окружающему миру, возможные достоинства и недостатки характера. Оппозиция «трудолюбие» – «лень» представляется нам одной из важнейших для характеристики человека, так как труд, по выражению С.С. Бредихина, можно считать ключевым атрибутом человеческого бытия, в котором человек «воплощает смысл своего существования, преобразуя мир и самого себя» [Бредихин, 2014, с.70].

К важнейшим особенностям диалектной категоризации мира исследователи О.А. Радченко и Н.А. Закуткина относят эмоциональную

окрашенность номинации, пейоративность (неодобрительность, уничижительность), пессимизм; отмечая, что «народ хвалит неохотно» [Цит. по: Литвинова, 2011, с.256]. Пессимизм этот возникает, по мнению Т.А. Литвиновой, не вследствие общего негативного настроения носителей диалекта, а из «острого взора относительно того, что отклоняется от нормы». Этот взор в таком тесном сообществе, как диалектный социум, естественно, является более острым, чем в масштабах общеупотребительного языка [Там же].

Спектр эмоциональной оценки человека в диалекте простирается от легкого неодобрения до грубо-бранной характеристики [Там же, с.262].

Т.И. Вендина высказывает мнение о том, что в сознании носителя русского языка положительное качество считается нормальным явлением, а отрицательное — аномальным. Именно отрицательные качества человека, будучи отклонением от нормы, чаще получают языковую маркированность [Цит. по: Литвинова, 2011, с.256].

Сказанное выше подтверждается количественным распределением в воронежских говорах фразеологизмов с отрицательной и положительной оценкой человека.

Положительная оценка трудолюбивого человека

В воронежских говорах несут в своем значении положительный оттенок фразеологизмы, называющие человека умелого, способного на всякое дело:

Быть ловким на все. Быть мастером на все руки. *У мене атец лoфкий был на фсё: сплотничать там, ищo чаво. с.Артюшкино Аннинского р-на.*

Положительно оценивается также хозяйственность, аккуратность:

Вести сам себя. Иметь хорошее хозяйство. *Кто мал-маленичка сам себе видёт. с.Ново-Животинное Рамонского р-на.*

Также в сознании носителя диалекта получает положительную оценку образ жизни человека, ни от кого не зависящего, способного обеспечить себя самостоятельно:

Жить головой. Жить своим трудом. *Вона какой дитина - жить галавой пара, хватить из матери фсё тянуть! с.Старый Курлак Аннинского р-на.*

Отрицательная оценка трудолюбивого человека

В то же время человек, слишком много и тяжело работающий, в воронежских говорах может оцениваться отрицательно, особенно если этот труд несправедлив или не приносит результата [Там же, с.260]. Эту мысль в полной мере подтверждают следующие два фразеологизма. Первый из них содержит отрицательную оценку такого качества человека, как усердие.

Гнуть горб. Много, тяжело работать. *Ни хотца гнуть горн на их. с.Залужское Лискинского р-на.* (также прост.)

Неуместные хлопоты также подвергаются несколько сниженной оценке в воронежских говорах (о чем свидетельствует лексема *собака*).

Гонять как собака. В хлопотах, беготне проводить время. Глагол *гонять* в данном случае – непереходный [СРНГ-7, с.15].

Отрицательная оценка ленивого человека

Отрицательной оценке подвергается во фразеологии говоров неспособность жить самостоятельно, обеспечивать себя материально; стремление жить за счет других, без особого труда:

Животы выматывать. Вымогать материальную помощь. *Последние животы выматывает (о бездельнике в семье). СРНГ [СРНГ-9, с.158].*

СРНГ: *живот* – имущество, пожитки [СРНГ-9, с.158]. В Словаре воронежских говоров аналогично: имущество, пожитки [СВГ-2, с.275].

В Словаре воронежских говоров глагол *выматывать* истолкован следующим образом: **Выма'тывать**, несов. Утомляя чем-либо, лишая сил, энергии и т.п.; изнурять, измучивать. *Выматал иё да асनावания. с.Чигорак Борисоглебского р-на [СВГ-1, с.279].*

Жить на дешёвом хлебе. Искать легкие пути в жизни. *Паликашын подлый был, фсё старалси жыть на дишовам хлеби. с.Коршево Бобровского р-на.*

Жить отряся ножки. Жить беззаботно. *Ды ани вить усе жывуть атряся ношки. с.Пески Поворинского р-на.* Суффикс -к- придает лексеме *ножки* пренебрежительную характеристику в данном контексте.

Не брать в голову. Ни о чем не заботиться. *Маладёшь жывуть лёхка - ни бяруть в голуу. с.Рогачевка Новоусманского р-на.* Грамматическая особенность приведенного фразеологизма – переходный в литературном языке глагол *брать* употребляется здесь без прямого дополнения.

В воронежских говорах широко распространена как лексическая, так и фразеологическая синонимия.

Н.М. Шанский отмечает, что в качестве значимой языковой единицы фразеологический оборот может быть эквивалентен не только слову, но и какому-либо другому фразеологизму. Этим объясняется существование в языке явления фразеологической синонимии [Шанский, 1996, с. 57]. Фразеологические синонимы могут отличаться друг от друга оттенками значения, стилистической окраской, сферой употребления, словесными связями и т.д.

В синонимическом ряду фразеологических оборотов в качестве доминанты выступает наиболее частотный и стилистически нейтральный фразеологизм. Однако, поскольку фразеологическая синонимия сосуществует с лексической, доминантой зачастую может выступать слово [Там же, с.59].

Так, по отношению к следующим фразеологизмам доминантой выступает слово *бездельничать*.

Баклуши обивать. Бить баклуши, бездельничать. *Ходя - только баклуши абивая. с.Никольское 2-е Бобровского р-на.* Данный пример имеет по сравнению с литературным аналогом словообразовательную особенность: глагол *обивать* образован от глагола *бить* приставочно-суффиксальным способом (с помощью приставки *о-* и суффикса *-ва-*).

Балдыжки сшибать. Бездельничать, слоняться без дела. *Привык балдыжки шшибать, а работать хтойта за няво будя. с.Матренки Эртильского р-на.*

Голову чесать. Бездельничать. *Ну, сяду и давай голову чесать. с.Коршево Бобровского р-на.*

Веником промотать. Провести время без работы, пробездельничать. *Есть каторые веникам праматали фсю жызьнь. с.Нижний Ольшан Острогожского р-на.* К основному значению этого фразеологизма - «бездельничать» в данном случае добавляется дополнительное значение, вносимое приставкой *про-* - значение продолжительности действия.

Дворы считать. Бездельничать, сплетничать. *Раньшы пряли на фсей ночи, а щас ана сидить, зёрна щёлкае, двары щитае. с.Верхняя Тойда Аннинского р-на.* Добавочное значение «сплетничать».

Таким образом, в воронежских говорах отрицательно-оценочные фразеологизмы преобладают над положительно-оценочными. Это

свидетельствует о том, что носитель диалекта предъявляет строгие требования к нравственным качествам человека.

Трудолюбие, плодотворная созидательная деятельность считаются нормой в диалектной картине мира. Положительно оценивается в воронежских говорах способность человека к труду (*быть ловким на все*), хозяйственность (*вести сам себя*), самостоятельность и независимость (*жить головой*).

Напротив, не соответствующее такому нравственному эталону поведение резко осуждается носителем диалекта, что находит свое проявление в многочисленных отрицательно-оценочных фразеологизмах. Отрицательной оценке подвергается лень, стремление жить беззаботно, без особого труда (*жить на дешевом хлебе, жить отряся ножки, не брать в голову*), материальная несамостоятельность и стремление жить за счет других (*животы выматывать*), безделье (*баклуши обивать, балдыжки шибиать, голову чесать* и др.).

Интересным можно считать тот факт, что носители диалекта могут оценивать трудолюбие отрицательно, если труд человека несправедлив или не приносит результата (*гонять как собака, гнуть горб*).

Т.А. Литвинова отмечает высокую степень образности характеристик человека в воронежских говорах. В целом в процессе метафоризации в говорах наблюдается тенденция к наглядности, конкретности [Литвинова, 2011, с.257]. Это подтверждается, на наш взгляд, наличием таких фразеологических единиц, как **гонять как собака, жить на дешевом хлебе**. Носитель диалекта стремится дать оценку таким человеческим качествам, как лень и трудолюбие, прибегая к конкретным реалиям окружающего мира.

В целом фразеологизмы, характеризующие трудовую деятельность человека, на наш взгляд, являются культурологически маркированными, так как отражают как факт создания человеком материальных ценностей, так и духовные воззрения носителя диалекта - в данном случае оценку тех или иных личностных качеств. В фразеологизмах, относящихся к тематической группе «Характеристика человека по его отношению к труду», отразилась психология сельского жителя, его взгляд на действительность, нравственные понятия и ценности.

Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. - М.: Индрик, 1999. - 424 с.

Бредихин С.С. Человек в труде: элементы синтетической концепции / С.С. Бредихин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2014. - №3 (39). - С. 70-75.

Литвинова Т.А. Лексика, характеризующая человека, в воронежских говорах / Т.А. Литвинова // Воронежское лингвокраеведение: межвузовский сборник научных трудов. - Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2011. - С. 255-262.

Словарь воронежских говоров. - Вып. 1-3. -.Воронеж, 2004-2014-.

Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова. - Вып. 1-47-.- СПб., 1965-2014-.

Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Н.М.Шанский. – 4-е изд., испр. и доп. СПб.: - Специальная Литература, 1996. - 192 с.

ЧУЖОЙ ВЗГЛЯД В РОМАНЕ «ИДИОТ»

Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Ярославна Дёгтева

Аспирант, Воронежский государственный университет,
Dyogteva_Yaroslavna@mail.ru

Статья посвящена исследованию чужого взгляда в романе Ф. М. Достоевского «Идиот». Выбранное произведение является репрезентативным для рассмотрения типологии феномена, понимаемого в рамках оптической темы, так как чужой взгляд не только играет ключевую роль в сюжете, но и разнообразно отражён в рассказе повествователя и рефлексии действующих лиц (субъектов или объектов зрительного восприятия). Произведение содержит три основных типа рассматриваемого феномена: «не свой» чужой взгляд, «не свойственный» и смешанный – «не свой» чужой взгляд с подчёркнутой несвойственностью, необычностью, – каждый из которых может быть как реальным, так и воображаемым (кажущимся и прогнозируемым). Особенности функционирования чужого взгляда значимы в раскрытии идеи произведения и линий развития характера в тексте, а дальнейшее изучение феномена в творчестве Ф. М. Достоевского имеет перспективы в области дополнения авторской антропологии.

Ключевые слова: чужой взгляд, Ф. М. Достоевский, субъект, объект, рефлексия.

Исследование феномена чужого взгляда в творчестве Ф. М. Достоевского – актуальная проблема гуманитарной сферы знания.

Роман «Идиот» занимает особое место не только в так называемом великом пятикнижии, но и в художественной прозе автора в целом. В этом произведении писатель предпринял попытку изобразить противостояние «положительно прекрасного» человека жестокой действительности ¹.

Лев Николаевич Мышкин оппонирует миру лжи и продажности, предпринимает попытки спасти падшую женщину, помочь нуждающимся и просящим, старается жить «по-русски», соблюдать христианские (в своём понимании) каноны. Но ему не хватает здоровья, сил и умения, чтобы не то что

¹ Мелетинский Е. М. Заметки о творчестве Достоевского / Е. М. Мелетинский . М. : РГГУ, 2001. – 190 с.

победить в этом противостоянии, – изменить ближайшее окружение и отношение к себе.

Идеальный герой в итоге оказывается нежизнеспособным, суровая действительность губит его. Символически он принимает муку за окружающих его заблудших людей.

Несмотря на то, что создание образа нравственно чистого и духовно развитого человека было значимо в эстетическом и социокультурном планах, роман не был принят современниками, которые, видимо, не замечали катастрофичности, изображённой в нём. Лишь спустя годы открылись пророчества и глубокая философская основа этого произведения².

На уровне сюжета значимы интерактивный и перцептивный компоненты общения героев³, взаимодействующих друг с другом не только лично, но и посредством переписки⁴. Однако в контексте проблемы визуального наиболее важны особенности непосредственного общения, дающего возможность устанавливать контакт глаз или наблюдать кого-либо.

Диалоги действующих лиц при этом могут быть невербальными, лежащими в области окулесики – контакта глаз и интерпретации чужих взглядов⁵.

² 1. Мочульский К. В. Достоевский : жизнь и творчество / К. В. Мочульский . – Париж : Ymca-press, 1980 . – 564 с.

2. Роман Ф. М. Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения : сборник работ отечественных и зарубежных учёных / Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького, Комис. по изучению творчества Ф. М. Достоевского ИМЛИ РАН; под ред. Т. А. Касаткиной . – М. : Наследие, 2001 . – 559 с.

3. Свительский В. А. Самодостаточность личности и жизненные роли героев Достоевского: От «Записок из подполья» к «Братьям Карамазовым» / В. А. Свительский // Филологические записки: Вестн. литературоведения и языкознания. – 2001 . – Вып. 16 . – С.15-24.

³ «Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться. Абсолютная смерть (небытие) есть неслышанность, непризнанность, невспомянность (Ипполит). Быть – значит быть для другого и через него – для себя» (Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т./ М. М. Бахтин. – Т. 5: Работы 1940-х – начала 1960-х гг. М. : Русские словари, 1997. – С. 344).

⁴ Например, Коля передавал письмо князя Мышкина Аглае: «... а в доказательство слов своих представил и письмо, полученное собственно им самим. Аглая не посовестилась и прочла» (Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский ; АН СССР. Ин-т рус. литературы. Пушкинский дом; под ред. В. Г. Базанова . – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, Т. 8: Идиот : роман в 4 ч. – 1973 . – С. 158).

⁵ Дёгтева Я. Н. Проблема чужого взгляда в философской мысли и творчестве Ф. М. Достоевского / Я. Н. Дёгтева // Вестник Брянского государственного университета. – №4 (30) (2016): исторические науки и археология /литературоведение / языкознание / педагогические науки. – Брянск: РИО БГУ, 2016. – С. 125-131.

В подобных ситуациях взоры либо дополняют или усиливают ранее сказанное, как в описании ссор Вари и Гани ⁶, либо заменяют слова: «Казалось, вся злоба Гани вдруг опрокинулась на князя: он схватил его за плечо и смотрел на него молча, мстительно и ненавистно, как бы не в силах выговорить слово» (с. 88) ⁷; «Князь стал припоминать Аглаю; правда, она ему удивительно улыбнулась, при входе и при прощанье, но не сказала ни слова, даже и тогда, когда все заявляли свои уверения в дружбе, хотя раза два пристально на него посмотрела» (с. 462).

Для квалификации взгляда как чужого необходимо обращение к субъективной оценке автором и персонажами конкретного акта визуальной перцепции: достаточным условием является наличие признака несвойственности, отчуждённости.

Качественный анализ категории чужого взгляда в романе позволил уточнить подкатегории. Выявленные типы зрительного восприятия были объединены в три группы по принадлежности рефлексии взгляда тому или иному актанту.

1. Чужой взгляд, осмысленный субъектом перцептивного процесса: «Послушайте, когда я давеча вошел сюда и посмотрел на ваши милые лица, – я теперь очень всматриваюсь в лица, ...» (с. 62); «Я видел смертную казнь, – отвечал князь» (с. 54); «Смотрю, она так набожно-набожно вдруг перекрестилась» (с. 183).

2. Взор, отмеченный объектом чужого взгляда: «Вот вы все теперь, – начал князь, – смотрите на меня с таким любопытством, что, не удовлетвори я его, вы на меня, пожалуй, и рассердитесь» (с. 57); «Когда я очнулся, он уже сидел подле меня на другом стуле, <...>, и пристально в меня всматривался» (с. 332); «Что вы так вдруг на меня уставились? – прибавила она почти с гневом» (с. 355).

3. Взгляды, отражённые в речи или мыслях лица, наблюдающего «со стороны»: «Все переглядывались; но наконец старичок откровенно рассмеялся. Князь N. вынул лорнет и, не отрываясь, рассматривал князя» (с. 451); «Обе поднялись и бледные смотрели друг на друга» (с. 473); «Гм! спокойна как дура, и ведь уж совершенно “мокрая курица”, растолкать нельзя, а грустит, совсем иной раз грустно смотрит!» (с. 273).

Один и тот же герой может выступать в разных ролях, например, Лев Николаевич, когда говорит Рогожину: «Давеча, выходя из вагона, я увидел пару совершенно таких же глаз, какими ты сейчас сзади поглядел на меня», – отмечает свою активность как субъекта («я увидел»), при этом осознавая себя

⁶ «В таких случаях она обыкновенно переставала говорить и только молча, насмешливо смотрела на брата, не сводя с него глаз» (с. 87).

⁷ Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский ; АН СССР. Ин-т рус. литературы. Пушкинский дом; под ред. В. Г. Базанова . – Л. : Наука, Ленингр. отд-ние, Т. 8: Идиот : роман в 4 ч. – 1973 . – 509 с.

Ссылки на это издание даются в тексте с указанием страниц.

объектом взглядов Парфёна и «пары глаз», то есть в самоотчёте очевидно отражение зрительного восприятия с обеих позиций (с. 171).

Таким образом, дифференциация субъектов и объектов чужого взгляда проводится условно в целях анализа феномена. Объект может проявлять ответную зрительную активность, например, в совмещении ролевых позиций при взаимном восприятии. Для отнесения конкретного взгляда к той или иной группе важна оценка ситуации самим актантом: субъектный или объектный опыт он переживает, находится под воздействием чужого наблюдения или сам следит за кем-либо.

«Идиот» имеет нарративную особенность: в рассказ повествователя о жизни персонажей включены их диалоги и монологи. Следовательно, читатель большую часть информации относительно чужих взглядов, получает не от непосредственных участников зрительного восприятия, а от лиц, не являющихся ни субъектом, ни объектом визуального воздействия.

Произведение содержит три основных типа исследуемого феномена, входящих в вышеперечисленные группы.

1. «Не свой» чужой взгляд (актанты перцепции не совпадают): «Про-эк-за-ме-но-вать? – протянула генеральша и в глубочайшем изумлении стала опять перекачивать глаза с дочерей на мужа и обратно» (с. 45); «Все кругом смотрели на неё как на гадину; старики осуждали и бранили, молодые даже смеялись, женщины бранили её, осуждали, смотрели с презреньем таким, как на паука какого» (с. 59); «Фердыщенко, – проговорил он, пристально и вопросительно засматривая князю в лицо» (с. 79).

2. Взгляд чужой как «не свойственный» – воспринимаемый и воспринимающий персонажи совпадают (аутоперцепция), присутствует признак отчуждённости, абстрагированности.

Аглая Ивановна в истерическом порыве призывает Льва Николаевича посмотреть на себя её глазами: «Разве можно выйти за такого смешного, как вы? Вы посмотрите теперь в зеркало на себя, какой вы стоите теперь!..» (с. 283).

3. Смешанный тип – представляет собой частный случай «не своего» чужого взгляда, субъект и объект которого различаются, но акцентирована несвойственность, необычность; характерен для дискурса болезни, отклоняющегося поведения, изменённых состояний сознания: «Аглая даже и не оглянулась на него и продолжала чтение стихов, с аффектацией продолжая смотреть на одного только князя и обращаясь только к нему одному» (с. 208) ⁸; «Только смотрю, представляется что-то странное: сидит она, лицо на меня

⁸ Девушка в очередной раз проявила демонстративные черты характера, вела себя не в соответствии с этикетом и ожиданиями окружающих.

установила, глаза выпучила, и ни слова в ответ, и странно, странно так смотрит, как бы качается» (с. 126)⁹; «Князь странно посмотрел на Лебедева»¹⁰ (с. 407).

Субъективный опыт действующих лиц романа «Идиот» не всегда соответствует изображённой в произведении действительности, поэтому в тексте функционируют как реальные, так и воображаемые чужие взгляды.

Воображаемый взгляд может быть кажущимся (герой либо знает, что на него направлен чей-то взор, или чувствует себя воспринимаемым, но это не соответствует актуальному положению, либо принимает реальный взгляд за мнимый) и предполагаемым, или прогнозируемым.

Мышкин на вокзале переживает действие мнимого (как он считает) чужого взгляда: «... при выходе из вагона князю вдруг померещился странный, горячий взгляд чьих-то двух глаз, в толпе, осадившей прибывших с поездом» (с. 158).

В случае пребывания под кажущимся взглядом объект получает опыт, равный переживаемому в реальном зрительном восприятии.

Основу мнимого взгляда составляет чувственное познание не данных в окружающей героя действительности событий (текущих или прошедших), становящихся достоянием памяти: «Поглядев внимательнее, он уже ничего более не различил. Конечно, только померещилось; но впечатление осталось неприятное» (с. 158).

Прогнозируемый же взгляд скорее является продуктом синтеза мыслительных операций и воображения, чаще обращён к будущему, к запланированным или предсказываемым действиям: «Да вы подумайте только, господа, <...>, какими глазами мы потом друг на друга будем глядеть, завтра например, после рассказов-то! (с. 121); «... несмотря ни на что, <...>, намеревается обвенчаться на днях с опозоренною женщиной, здесь же в Павловске, открыто, публично, подняв голову и смотря всем прямо в глаза» (с. 476); «С Ипполитом я увижусь сама; прошу вас предупредить его» (с. 354).

Воображаемые взгляды не менее важны в реализации идеи произведения, чем реальные, так как отражают установки персонажей, образ мысли, являются одной из линий развёртывания характера в тексте.

В романе «Идиот» чужой взгляд связан с кругом общения Мышкина, князь чаще остальных упоминается как субъект и объект зрения. На него нередко смотрят в ситуации знакомства и «проверок», Лев Николаевич рассматривается незнакомыми и неблизкими ему людьми, к чему относится достаточно спокойно, так как не думает ни о ком из смотрящих дурно.

⁹ Генерал рассказывает «сквернейший анекдот» из своей жизни, как он, будучи «вне себя» ругал умирающую старуху (с. 125-126).

¹⁰ Лебедев вывел и без того слабого здоровьем Мышкина из равновесия: «Да, положим; только как же это, однако?... Я всё не понимаю, – бормотал князь, сбитый с толку, – прежде, вы говорили, тут не было, и вы на этом месте искали, а тут вдруг очутилось?» (с. 407).

Мышкин – «ясновидящий» персонаж, свободный от чар субъективности, внешних обстоятельств, в которые он погружён, от оценивания «вещного мира», потенциально принадлежащего незнакомцу.

Непредвзятые герои типа Льва Николаевича в основном оказываются за бортом жизни, так и не усвоив культурных стереотипов, которыми руководствуются их современники. Инаковость таких персонажей если и понимается окружающими, то не принимается, а открытость новому опыту и людям не только не одобряется, но и пресекается.

Но как только князь изменяет своему стремлению разрешить ситуацию и пытается подавить сильнейшую интенцию к поиску справедливости, отрицает то, что видит лучше своего окружения, чьи глаза закрыты пеленой разнообразных интроектов, – сущность человека и его намерения, он попадает в беду.

«Положительно прекрасный» герой до последнего не хочет отождествлять Парфёна и пару «давешних глаз», реальный взгляд принимает за мнимый, корит и осуждает себя за желание «подойти к Рогожину и сказать ему, “чьи это были глаза”!» и за это «неотразимое впечатление, невольно переходящее в полнейшее убеждение» (с. 193-195).

Не признавая правду, он даже прогнозирует свой собственный взгляд из позиции субъекта: «Какими же глазами буду я смотреть теперь всю жизнь на этого человека!» (с. 194). Этот приём должен помочь ему восстановить веру в добрую сущность названного брата, но в итоге приводит под нож Рогожина.

Таким образом, чужой взгляд играет важную роль в структуре сюжета романа «Идиот», позволяет расширить интерпретацию произведения, рассмотреть ключевые сцены с разных позиций, что согласуется с многомерностью художественной прозы писателя.

Исследование имеет перспективу: выявление особенностей визуального поведения героев Ф. М. Достоевского, которое послужит средством развития авторской антропологии и установления интертекстуальных связей.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАКТИКА. УЛОГАТА, СТАВОВИТЕ И ЗАДАЧИТЕ НА НАСТАВНИКОТ ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

д-р Марина Димитриева-Ѓорѓиевска
советник по македонски јазик и литература,
Биро за развој на образование

Апстракт

Овој текст се занимава со неколку прашања во однос на наставата и значењето на наставникот во реализирањето на добрите практики. На кои основни елементи треба наставникот да обрне внимание за време на своите часови, како да се подготвува и што освен содржината која ја обработува треба да испланира. Свесноста на наставникот за развојниот период на учениците за кои ја изведува наставата, неговиот индивидуален пристап кон секој ученик во училишната придонесува за успешност на наставниот процес. Со еднаква важност е изборот на видовите активности, соодветните методи и форми како и техники кои наставникот ќе ги користи во реализацијата на наставата, соодветното поставување на проблемските и сите други видови задачи со кои ќе поттикнува процес на мислење преку интеракција. Условите во кои наставникот ја изведува наставата исто така, директно влијаат на неа. Наставникот законски, професионално и етички е одговорен кон своите ученици во однос на постојаното свое усовршување и тоа во однос на: педагошките компетенции како и во однос на научната област која ја предава. Да се предава значи да се знаат етичките и интелектуалните одговорности на наставниците за практиката да биде успешна. Доколку се исполнуваат горенаведените елементи наставниот процес ќе се одвива така што целите од наставните програми ќе се реализираат потполно, а учениците имплицитно ќе бидат свесни за основното значење на концептот за доживотно учење.

Клучни зборови: наставник, педагошки компетенции, активности и стилови на учење.

Промените во образованието имплицираат промени и во практиката, односно нивната врска е всушност процес кој се одвива во две насоки. Така, предизвиците се огромни и истите се поставуваат пред сите учесници во образовниот процес, притоа мислиме на креаторите на истиот, (од концептски и методолошки аспект) од една страна, и на реализаторите на образовниот процес од друга страна. Реципиентите / студентите се третата страна, тие можат да бидат повеќе или помалку отворени за примање на знаења,

информации или вештини, но да се привлече нивното внимание е нешто повеќе од наука, можеби повеќе талент и креативност.

Современото дете и неговото живеење во неговата непосредна домашна околина е во извесна смисла изменето (домашното воспитување има нови форми, пристапот до информации и медиуми е неверојатно зголемен) следствено на тоа современиот ученик и системот на образование имаат поинаква релација. Односно, училиштето не е веќе единственото место од каде што може да се добиваат знаења или инструкции и менторска поддршка за учењето со цел стекнување знаења туку, училиштето е едно од местата каде се добиваат знаења. Различни општества имаат различни пристапи кон учењето, образовниот систем и кон образовните содржини, така, современите успешни системи практикуваат содржини кои освен знаења и вештини ја градат личноста на ученикот правејќи од него граѓанин со ставови и мислења за сè со што се сретнува, па така, голите факти, податоците од и за сите области и сфери од науката/те се заменуваат со учење на конкретни вештини, социјални интеракции, општествена одговорност, разбивање табуа, развивање хуманост, родова сензитивност, висока еколошка свест и слично. Значи, ако светот отвора нови можности (технички и технолошки), нови теми за учење или ги става во други контексти за да биде во корелација со сите други општествени движења, произлегува констатацијата дека потребите на учениците се менуваат, но се менуваат ли и наставните процеси? За да има промена во наставните процеси најпрво наставниците кои ја изведуваат наставата и оние кои ја креираат наставата, стратешки и содржински, треба да си ги поставуваат следните прашања: Што еден ученик очекува од своето присуство во училиште? Или уште поконкретно, на што се сведуваат неговите очекувања во време на интернет, медиуми и други видови можности кои ја хранат популацијата со сензации, бои, форми, звуци, клипови итн.?

Има ли неусогласеност на ученичките потреби, потребата од учењето на животните вештини и прилагодувањето на наставата или наставните програми при реализацијата на наставата? Каде се ресурсите, наставните средства и услови? Конечно, од што зависи успехот на наставниот процес? Наставната програма, наставникот (неговата креативност, неговата постојана наобразба во научната област која ја предава, во методско-дидактичката насока или во крајна линија пристапот со ентузијазам во реализацијата на часовите), степенот на подготвеност на учениците, ресурсите, односно наставните средства, се клучните елементи на наставата. Како што и погоре рековме, ова е сè дел од наставниот процес во кој центар на вниманието е ученикот.

Наставна програма и избор на содржини

Изборот на содржините во наставните програми треба да се прави согласно принципите на дидактиката и при тоа во зависност од науката како и од видот на училиштето за кое се креира наставната програма на дел од тие принципи може да им дава повеќе, а на другите помалку важност. Тоа се принципите на: научност, хуманизам, постапност, историчност, систематичност,

актуелизација, пристапност и одмереност на возрасните можности (Вилотијевиќ, 1999). Тука особено во последно време би подвлекле дека се инсистира и треба да се инсистира на принципот на актуелизација поради тоа што знаењата треба да бидат од и за животот односно да се стекнуваат применливи знаења за работните активности. Ако програмата е премалку или премногу исполнета со содржини кои не ја даваат практичната страна на предметот/научната област на која припаѓа истиот, таа ќе биде подалеку и од интересот и од применливоста на содржините. При дефинирањето на содржините и одредувањето на методите и формите преку конкретни активности, треба да се внимава во однос на способностите и очекувањата на учениците, за да научат толку колку што можат односно и степен повеќе поттикнувајќи го својот развој.

Од друга страна, наставникот треба да обезбеди на часот покрај **интелектуално и морално внимание**, или подеднакво да се концентрира и на тоа што ученикот го знае и го совладал како вештина и на она што треба да го постигне за да го разбере светот и да се интегрира во него. Тоа значи интегрирање на целите кои се со когнитивен, психомоторен и афективен предзнак и подразбира концентрирање на учениците во нивното созревање, градење почит кон туѓата мисла, свесност за другиот, градење ставови за социјална неправда и слично.

Наставен процес

Наставниот процес треба да се одвива во околина која сама по себе ќе биде стимулирачка. Тоа подразбира ресурси, наставни средства и помагала. Пошироко, во однос на стимулирачката околина може да го кажеме следново: каква е средината за учење односно каква е средината во училищата, каква клима и култура има во неа таква ќе биде и наставата во неа. Тоа значи соработка и колегијалност, личен развој и одржување на спрегата стабилност-промена. При сето ова потсетувајќи се на целите на часот или програмата, се сеќаваме дека не оценката, туку знаењето е прагот кој сакаме да го постигнеме внимавајќи на активноста односно ангажираноста на учениците во неа. Подготвеноста на наставникот да го креира, следи и да го вреднува учечкиот и поучувачкиот процес низ искрено и посветено делување неминовно ќе даде резултати. Поставувајќи соодветни цели за часот, темата, програмата, наставникот мора да има приближно чиста слика за очекуваните резултати од часот, темата, програмата. Велиме приближно чиста слика, бидејќи процесот на учење или ако сакаме, усвојувањето на содржини од програмата и добивање резултати од истото е, процес кој може да донесе забавувања или забрзувања, во зависност од ученичката подготвеност во која било смисла. Имајќи ги предвид очекуваните резултати - нивното постигање или непостигање наставникот на конкретно ниво ќе го води процесот, ќе процени дали целта која си ја поставил била соодветна. При поставувањето на целите, потребно е да имаме ориентација сегашност-иднина, односно дали поставената цел ќе ги однесе учениците понатаму во успешност? Тоа пак значи, на иднината да гледаме како на најголем распон од нешта кои нè очекуваат од следниот миг

натаму. Или, дали оваа конкретна цел која произлегува од наставната програма за работа, може да не однесе подалеку, дали изучувањето на некоја граматичка категорија ќе ми помогне во решавањето на јазичен проблем или проблемска дискусија на даден текст ќе делува / поттикнува создавање ставови, мислења. (Лорин В.Андерсон, 2013).

Свесност на наставникот за развојните процеси кај учениците

Неминовно е потребно наставниците да ги знаат развојните процеси кај учениците, и во таа смисла невозможно е образовниот процес да биде успешен без будноста на наставникот за развојните процеси кај своите ученици.

Когнитивниот развој опфаќа развој на сложени мисловни процеси како што се расудување, решавање проблеми и кретивно творење, во оваа смисла во развојната психологија на дваесеттиот век се истакнуваат две влијателни струи на размислување за факторите кои го поттикнуваат тој развој. Претставниците на когнитивистичко – развојните теории сметаат дека раниот когнитивен развој е последица на меѓуделувањето на биолошкото созревање на нервните структури и спонтаното однесување на детето. Втемелувач на ова размислување е психологот Жан Пијаже. Една од неговите најважни идеи е идејата дека детето мора да биде подготвено за одреден вид содржини. Развојните степени се цврсто одредени, па така, бесмислено е да се трудиме околу учењето содржини за кои детскиот организам не е подготвен. Другата струја се однесува на детето и возрасните во неговата околина кои му помагаат во спознавањето и толкувањето на случувањата. Ако луѓето се единствените суштества кои се развиваат во културен контекст, недвосмислено е влијанието на културата во вкупниот психички и спознаен свет. Постојат докази од истражувања кои зборуваат за важноста на социјалната околина во развојот на децата, така, доколку имаат биолошка предизпозиција и истата не се развива во контекстот кадешто живеат, интелигенцијата нема да дојде до израз, и обратно.¹ За Лав Виготски развојот на поединецот е производ на неговата култура, а самиот сознаен/спознаен развој е резултат на дијалектички процес според кој детето учи низ заедничко искуство во решавањето на проблеми со некој друг. Тој некој друг е некој повозрасен или возрасен, па така може да се заклучи дека когнитивниот развој зависи од помошта која ја прима детето од возрасните во својата околина (Берк, 2008, и Виготски, 1962). Ова е дефинитивно одредница по која образованието односно неговите реализатори се водат во својата работа или, од овде може да се согледа важноста на наставникот како водич низ образовниот живот на ученикот. Уште понатаму, наставникот мора да биде свесен за когнитивниот развој кој се одвива низ неколкуте степени, и формално да го препознава периодот во кој учениците преминуваат во конкретно осознавање и понатаму кога преминуваат во

¹ Skupnjak Draženka Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuerstein, *Život i škola*, br. 28 (2/2012.), god. 58., str. 219. – 229. 220

формалниот начин на мислење. На учениците секогаш треба да им се дава поголемо барање, отколку што се нивните когнитивни можности за да има кон што да се стремат и нивниот развој да оди во нагорна линија.

Најважните процеси во наставата -учење и мислење; стилови на учење

„Најверојатно ние повеќе се трудиме да дефинираме што е квалитетно во наставата и учењето, отколку што се трудиме да предаваме, и со тоа комплицираме нешто што во суштина е многу едноставен процес.“²

„Во сржта на нашето истражување секогаш треба да го имаме фактот дека, со или без наставници, децата учат. Тоа го прават спонтано и природно од првиот момент на раѓањето (а можеби и пред тоа!). Истражуваат, се обидуваат, експериментираат, предвидуваат, даваат хипотези и донесуваат заклучоци. Ако можеме да се видиме себеси (како наставник) во улогата на катализатор на оваа природна активност, тогаш ќе сфатиме дека ние сме само и токму тоа, и дека мораме да се вклучиме во сржта на оваа активност без да се обидуваме да направиме да биде нешто повеќе или помалку од тоа што веќе е. Како можеме да го победиме едноставниот процес на учење којшто веќе се одвива толку совршено и кога детето за првпат ќе стапне на овој свет? Нашата задача можеби е да го проучиме тој процес, и да се потрудиме, да го поттикнеме, наместо да се обидуваме да го промениме подобриме или систематизираме.“³

Наставниците кои посигнуват квалитетна настава и учење треба:

- секогаш да имаат јасни и силно фокусирани цели на учење;
- да даваат можности за учење преку искуства од прва рака секогаш и секаде каде што е тоа возможно;
- да користат различни стилови на подучување со цел да овозможат користење на различни стилови на учење;
- да го поттикнат детето да размислува, да решава проблеми и да биде самостојно;
- да овозможат стимулирачка средина на детето;
- да се грижат за индивидуалните и заедничките детски потреби;
- да дадат наставна рамка која му овозможува на детето да го сфати светот околу него.

Учењето е процес кој кај човекот се случува постојано и истиот не е поврзан само со конкретно усвојување податоци, информации и вештини и не е нужно поврзан со книга, аудио или видео материјал како и секаков друг вид наставни средства и помагала. Учењето е процес кој се одвива и во моментите кога кој било од нас, односно учениците, се наоѓаат во извесна животна ситуација, проблем и слично.

Постојат различни стилови на учење кои се производ на карактерот и темпераментот на ученикот, комбинацијата во стиловите на учење кои зависат не само од индивидуата и од нејзините можности туку и од типот на материјал

² Пау, Џејн „Низ детските очи“-прирачник за активна настава, Канцеларија на УНИЦЕФ-Скопје, 2004, стр. 10

³ исто

кој треба да се совлада односно усвои, се поголема гаранција за ефикасност во совладувањето на секаков вид содржини односно знаења.

Потсетуваме на стиловите на учење со цел да го потенцираме фактот кој наставните програми по различни предмети во нашата земја го споменуваат во своите дидактички препораки, а тоа е дека учениците имаат потреба од индивидуален пристап кон нив. Поставено од позиција на наставник овој исказ добива ваква димензија: индивидуалниот пристап овозможува детектирање на карактеристиките на детето, неговите интереси, афинитети и можности, наставникот бидувајќи свесен за индивидуалните разлики станува свесен и за потребата од различните видови приоди и од различни стилови на учење кои ги применува или поттикнува.

Стилови на учење - Дејвид Колб има развиено теории кои се однесуваат на четири различни „пожелни системи за учење“:

- дивергентен тип кој одговара на т.н. имагинарен ученик кој е силен при имагинарно и иновативно учење, осетлив на емоционалната димензија на ситуациите;

- асимилатор кој одговара на аналитички ученик, создавач на теориски модели, детален и вреден, со големи вербални способности;

- конвергентен тип или ученик-логичар чија силна страна му е практичната примена на идеи, работа со нешта наместо со луѓе и интегрирање на теоријата со праксата;

- прилагодлив тип погоден за динамичен ученик кој е добар во практично правење, спроведување идеи, преземање ризици и експериментирање во авантури.

Според Мајкл Филдинг пак стиловите учења можат да бидат: визуелен, аудитивен и кинестетички. Тоа би значело дека учениците може да учат преку виденото, чуеното и искусеното. Се разбира, многу често и овде има мешање на стиловите.

Стиловите на учење се директно поврзани со најважниот процес за учењето, а тоа е процесот на мислење. Активирањето на овој процес наспрема изнесувањето на готови дефиниции и заклучоци го става ученикот во вистински активна улога на часот, но и воопшто во усвојувањето знаења. Најважното нешто е поставувањето на проблем на начин кој ќе биде и предизвикувачки и доволно разбирлив за да биде анализиран. Или, поставување проблем кој за децата би бил решлив! Во однос на ова може да се изнесе следното, имено проблемот ќе е решлив ако е на ниво кое е соодветно за развојниот период на детето, но и ако се применат соодветни активности, опрема и наставни материјали, и им се даде соодветно време за *решавање*, притоа да се покажува верба во нивната работа и способности, и секако да им се даде можност да го споделат наученото. (Пау, 2004).

Доживотното учење концепт на новото живеење вклучително и концепт на образовниот процес и на професијата наставник

Постојаното образование е современ концепт во кој образованието не завршува со завршување на формалното образование и стекнување на диплома од

соодветното училиште или факултет, туку ја нагласува важноста на постојаното осовременување и дополнување на теоретските знаења и практичните вештини на возрасните. Како што се менуваат карактеристиките и потребите на современото општество, пред сè со воведувањето на нови технологии и начини на работа, потребата за нов научен и стручен кадар, кој мора соодветно да се прилагоди на барањата на овие промени.

Исто така, „постојано образование“ значи стекнување, усовршување и модернизирање на сите видови знаења, вештини, квалификации и интереси, од предучилишна возраст до пензионирање, овозможувајќи им на луѓето да се прилагодат на новите научно-технолошки трендови и учество во сите сфери на социјалниот, економскиот и културниот живот. Оттука следува дека образованието не е само за младите, помладите и слично, туку за сите, опфаќајќи ги притоа сите форми на учење: формално образование (на пр. во рамките на редовни или последипломски студии на факултетот), неформално образование (на пр. обука за одредени вештини за потребите на работното место) и т.н. неформално образование - меѓугенерациско учење и трансфер на знаење (размена на знаења во семејството, меѓу колегите, пријателите, трансфер на знаење преку социјални пораки, културни обрасци и слично. Следствено на тоа, ваквиот пристап и поглед на образованието ни ја покажува својата флексибилност во однос на времето, просторот, содржината и учењето, и затоа бара само-учење, усвојување на различни стилови и стратегии за учење. Овие форми на учење се повеќе присутни во секојдневието и се концепт на кој наставникот се обврзува, но и со својот личен пример ги насочува и учениците. Појавата на „новиот“ поим *доживотно учење* се означува како една од клучните компетенции на секоја индивидуа која се огледа врз или се рефлектира од општеството со неговиот – техничко-технолошки и економско-социјален развој. Честопати системите за образование не можат да фатат чекор со новините во општеството, генерално земено, па доцнејќи со новитетите во наставните програми, формалното образование не добива завршница која има заокружување и здобивање на клучни компетенции. Токму заради ваквите пропусти концептот на *доживотно учење* е потребен како ориентација за учениците, наставниците и воопшто сите на кои им требаат компетенции во различни професии.

Резиме: Како до подобра настава-со познавање на основните постулати за когнитивниот развој на детето, активно следење на тековите во наставниот процес кои се заменуваат од остварување цели, во остварување очекувани резултати, поставување нов учечки концепт и содржина која ги задоволува потребите на современото општествено живеење, поставување на учечкиот процес како *доживотен* и *постојан*. Ако наставникот покажува дека се уште учи, тогаш таков однос кон учењето ќе има и ученикот. И уште една важна напомена децата учат и преку многу други средства освен од наставникот: книги, активности кои ги посетуваат, други луѓе и тренери, технологија и слично, и во тој *постојан* процес тие барат да научат како да учат, а потоа и како да си процесираат своето знаење. Оттаму целта на наставникот не е да се поставува

како централен извор на знаењата туку да обезбедува одредена стимулација за ученикот, да го охрабрува и да го поттикнува, да го предизвикува на усвојување на нови знаења. Воедно наставникот дава позитивен пример за учењето, со воодушевување или со доза на ентузијазам ги покажува нештата придонесувајќи за пренос на истиот позитивизам.

Користена литература:

1. Андерсон Лорин, (уредник), (2013). Настава за да се научи, референтен водич за наставници ориентирани кон резултати, Скопје, Центар за демократија и помирување на Југоисточна Европа;
2. Baukal, Aleksandar, (2003) Konstrukcija I ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja, dali I Pijaze I Vigotski mogu biti u pravu. PSIHOLOGIJA, Vol. 36 (4), 517-542
3. Вилотијевић Младен (1999). Дидактика 3, Организација наставе, Београд. Учитељски факултет Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Brkovic, Aleksa, (2011). Razvojna psihologija. Čačak. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju
5. Males, Dubravka, (urednica) (2017). Pravo djeteta na odgoj I obrazovanje-teorije, politke I prakse. Zagreb, Filozofski fakultet Sveucilista u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, Odsejek za pedagogiju
6. Skupnjak, Draženka, (2012).Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina... Život i škola, br. 28 (2/2012.), god. 58., str. 219. – 229.
7. Стојановски, Таше, Чешларов, Митко, (уредници),(2007) Концепција за деветгодишно основно образованиеи воспитание, Скопје.Биро за развој на образованието
8. Пау, Џејн, (2004). „Низ детските очи“-прирачник за активна настава. Скопје, Канцеларија на УНИЦЕФ

(ИНТЕР)ТЕКСТУАЛНИ ТРАНСМИГРАЦИИ

Марија Ѓорѓиева Димова
д-р, Филолошки факултет „Блаже Конески“ –Скопје
marija.gorgieva@gmail.com

Abstract: Starting from the theoretical premises for the ontological dominant of postmodern fiction, embodied in the thematics of ontological problematizations on the boundaries between the worlds and texts, this paper will interpret these premises through the short story *Mojot neprijatelj Itar Pejo* by Macedonian authoress Kalina Maleska. Interpretative focus is set on metafictional procedures through which the ontological themes in the story are placed in the foreground. Specifically, it is about the procedures that demonstrate conflict between two or more worlds and cause obliterate of the plurality of worlds and underlines the borders between: conflict between fictional world and the historical fact of the real world, transworld identities and intertextual procedures.

Key words: *postmodern fiction, metafiction, intertextuality, transworld identity.*

Теориските дескрипции на постмодернизмот понудени од страна на Брајан Мекхејл поаѓаат од тезата за онтолошката доминанта на постмодернистичката проза во смисла на тоа дека постмодернистичките текстови ги актуализираат т.н. посткогнитивни прашања кои се однесуваат или на онтологијата на книжевниот текст или на онтологијата на светот којшто се проектира во него:¹ „Што е светот? Кои видови светови постојат? Како се тие конструирани? Како се разликуваат? Што се случува кога различните типови свет се поставени во судир или кога границите меѓу нив се нарушени? Кој е модусот на постоење на текстот и кој е модусот на постоење на светот (или световите) што се проектираат? Како е структуриран проектираниот свет, итн.“ (McHale 2001, 10). Онтолошките тематизации упатуваат на можните проблематизации на границите помеѓу световите и помеѓу текстовите, генерирајќи го т.н. „онтолошки скандал“ (McHale 2001, 85), како индикатор на

¹ Заговарањето на присуството на онтолошките и на епистемолошките аспекти во книжевноста на ниво на доминанти, подразбира дека онтолошката доминанта на постмодернистичката проза не значи апсолутно елиминирање или игнорирање на епистемолошките теми и стратегии. Во прашање е, единствено, редоследот на нивното фокусирање. Во согласност со тоа, неспорно е присуството на епистемолошките теми во постмодернистичката проза коишто посредуваат во артикулацијата на онтолошките тематизации .

„онтолошката имплозија“ (Oraić 1996, 111) со којшто се опишува состојбата на слободно поместување и движење во различни насоки и паралелното поставување на мноштвото облици на постоење, односно како индикатор на светот „којшто станува на сите подрачја несигурен, кревок или на кој било друг начин разнишан (Oraić 1996, 111). Со оглед на тоа што имплодираноста го генерира и отсуството на какво било цврсто упориште, идеја или стварност кои би служеле како ориентир, следствено, се отвора можноста за движење во бескрај, како и можноста за мултиплицирање на облиците на постоење. Неминовно, во тие процеси е вклучена и книжевноста чијшто онтолошки статус, подеднакво, е разнишан, а што се потврдува преку двете доминантни одлики на постмодернистичката проза: интертекстуалноста и проблематизираниите релации факт - фикција. Во првиот случај, примарен станува односот со другите текстови, така што книжевноста повеќе не се сооднесува непосредно на стварноста, на референтниот свет и на неговите значења, туку до нив доаѓа посредно и интерпретативно упатена кон другите текстови. Додека, пак, во вториот случај, прелевањето меѓу подрачјата на фикцијата и на фактот ја осведочува дестабилизираноста на границите меѓу книжевноста и стварноста, меѓу фикциското и фактичкото, со можност за слободно движење во двете насоки. „Очигледно е разнишувањето на границата фикција - стварност и доминацијата на фикцијата над стварноста ... Колку е посилна конструкцијата и фикционализацијата на стварноста, толку се посилни и одговорите на стварноста – 'стварна' или конструирана“ (Oraić 2006, 187).

Во конкретните книжевни текстови онтолошките теми се артикулирани преку метафикциските постапки коишто ги оголуваат модалитетите на кршење на рамките/границите помеѓу световите и/или текстовите, со цел проблематизирање на дихотомниот однос помеѓу светот на фикцијата и емпирискиот свет, односно проблематизирањето на односот помеѓу текстовите. „Кршењето на рамката е ризична работа. Намерата е да воспостави апсолутно ниво на реалност, но, парадоксално, ја *релативизира* реалноста; намерата е да обезбеди онтолошки стабилна основа, но уште повеќе ја дестабилизира онтологијата“ (McHale 2001, 197). Следствено, овие постапки ја афирмираат онтолошката плуралност и нестабилност: го оголуваат постоењето на мултиплицирани светови, процесите на конструкција и на дестабилизација на светот проектиран во текстот, како и нивелациите на меѓутекстовните граници.

Токму врз фонот на овие теориски перцепции на постмодернистичката проза можна е и рецепцијата на расказот *Мојот непријател Итар Пејо* од македонската авторка Калина Малеска. Расказот артикулира дел од репертоарот метафикциски постапки преку коишто на преден план се поставуваат онтолошките теми. Конкретно, станува збор за постапките коишто го демонстрираат судирот помеѓу два или повеќе светови и коишто, на тој начин, го оголуваат плуралитетот светови и го свртуваат вниманието врз границите меѓу нив: судирот помеѓу фикцискиот свет и историскиот факт на реалниот свет, транссветовните идентитети и интертекстуалните постапки.

Јуриј М.Лотман ја посочува разграниченоста на текстот како една од неговите конститутивни одлики, заедно со изразеноста и со структурноста (2005, 88-90). Но, актуелноста на границите се потенцира единствено преку

нивната подвижност, преку динамичното преместување и поместување, како на надворешните граници (оние кои го одделуваат текстот од нетекстот), така и на внатрешните граници (оние кои ги распределуваат единиците на различното кодирање во текстот). Иако врамувањето на текстот не се внесува внатре во него (врамувањето секогаш игра улога на предупредувачки сигнал за почетокот/крајот на текстот), сепак, книжевно - уметничката практика (особено онаа од постмодернистичка провиниенција), честопати ја осведочува постапката на внесување на рамката внатре во текстот што, пак, ефектуира со поместување на читателското внимание „од пораката врз кодот“ (Лотман 2003, 58-59). Токму структурата текст во текст во којашто „разликата во кодирањето на разните делови на текстот станува откриена со факторот на авторската конструкција и на читателското восприемање на текстот“ (Лотман 2003, 52-53) претставува еден механизам за оголување на присуството на границите на/во текстот. „Преминувањето од еден систем на семиотичко осознавање на текстот во друг, на некоја внатрешна структурна граница претставува основа за генерирање на смислата“ (Лотман 2003, 53). Според Лотман, структурата текст во текст има повеќекратна функција во однос на оголување на структурната релевантност на границите, интензивирајќи го „моментот на игра во текстот: од позиција на друг начин на кодирање текстот добива црти на зголемена условност, се потцртува неговиот карактер на игра - иронична, пародична, театрализирана и друга смисла ... како и играта на спротивставувања 'реално/условно', својствена за секоја ситуација текст во текст“ (2003, 53). Покрај варијантите кога текстот и врамувањето се преплетуваат, така што секој се појавува во определен однос и како текст кој врамува и како текст кој е врамен, вообичаени се и структурите при којшто „еден текст се дава како непрекинато раскажување, а другите се воведуваат во него во посебен фрагментарен вид (цитати, упатувања, епиграфи и сл.)“ (Лотман 2003, 58-59).

Вторава варијанта е артикулирана во расказот на Малеска, каде што се модификува како структура текстови во текст. Имено, во расказот се интерполирани фрагменти од осум раскази од збирката *Итар Пејо* на Стале Попов (конкретно, расказите *Итар Пејо момок кај попот*, *Итар Пејо и гостилничарот*, *Итар Пејо, мариовците и дождот*, *Рибина чорба*, *Итар Пејо лекува селанец укасан од змија*, *Итар Пејо позајмува казан од комишијата*, *Итар Пејо и селаните риболовци*, *Пејо со туѓи чизми на оро*). Во расказот на Малеска овие интертекстови се интегрирани цитатно, алузивно, реминесцентно, евокативно, парафразирано,² сочинувајќи една типично цитатна конструкција, која се темели врз интертекстуалната релација на (цитатна) „еквиваленција меѓу текстот и интертекстот“ и врз „експлицитната интертекстуалност според принципот текст во текст“ (Oraić 1990, 14-15). Функционално преосмислени во новата наративна целина на расказот овие интертекстови се мимикрирани како „шифрирани цитати“ кои користат

²Станува збор за интертекстуални постапки коишто се понудени во типологијата на Зоран Константиновиќ (1984, 62-83)

„внатрешни цитатни сигнали“,³ од типот цитатно реферирање на ликови и на мотиви од друг прототекст. Една постапка на интервенција во интертекстот се однесува на употребата на индиректен говор (во расказот на Малеска) како замена на директниот говор во дел од расказите на Попов, односно употребата на прекажувањето како замена на дијалошките реплики во прототекстот. Ваквата структура на расказот не само што ефектуира со оголување на границите помеѓу световите на реалноста и на фикцијата, повеќекратно поместувајќи ги, туку ефектуира и со бројни мултипликации на текстовните рамништа и на границите помеѓу нив, па покрај елементарната структура текст во текст, евидентни се и варијантите текст покрај текст, текст под текст и текст зад текст.

Интертекстуалната конструкција на *Мојот непријател Итар Пејо* има дополнителни онтолошки импликации и во однос на онтологијата на текстот и во однос на онтологијата на светот којшто е проектиран во него:

1. Структурата текст во текст ја потенцира играта „реално - условно“ во расказот: „Ако двојната кодираност на определени единици на текстот која се изедначува со уметничката условност, води кон тоа основното пространство на текстот да се восприеми како реално“ (Лотман 2003, 53), тогаш фикциските приказни за Итар Пејо на Стале Попов (фикцискиот универзум проектиран во неговите текстови) стануваат дел од „реалниот свет“ на ликовите во светот проектиран во расказот на Малеска. Префокусирањето од пораката врз кодот, што резултира од таквата интертекстуална структура, генерира асиметрично удвојување на спрегата „реално – условно“ што е особено видливо од позицијата на читателите на расказот за коишто двата света - и „реалниот“ и фикцискиот, се еднакво фикциски.⁴ Во таа смисла, интертекстуалните постапки, како дел од метафикцискиот репертоар, претставуваат комплексна онтостратегија која ефектуира со динамизирање на границите помеѓу текстовите и помеѓу световите.

Впрочем, ваквите онтолошки игри се тематизирани и во самиот расказ: имено, еден од ликовите е прикажан како собирач и запишувач на приказни – и на оние старите, веќе постојните коишто ги запишува врз основа на усното кажување на останатите ликови, но и на приказните коишто се инспирирани од настаните што тој ги осведочува за време на својот престој во селото, а коишто му се чинат доволно атрактивни и интригантни за да бидат забележани, односно запишани: „... дошол да ги слушне нашите приказни, некои случки од минатото што останале низ поколенијата или случки од сегашноста. Се вика Марин ... И јас му раскажувам некој настан што сум го запомнил од пред повеќе години. Потоа Марин ме поттргнува настрана и ме прашува дали сум го прочитал некаде. Одрекнувам. Објаснувам дека не сум писмен, иако како дете многу сакав да ги разгледувам книгите кога одевме на гости кај некого што имаше ниги.

³Типологијата е направена од страна на Дубравка Ораиќ Толиќ, а како критериум се земени цитатните сигнали со коишто текстот упатува на постоењето на цитати (1990, 16).

⁴ Оваа постапка е илустрирана и во драмата *Хамлет* на Вилијам Шекспир, којашто е структурирана според истата постапка текст во текст, односно драма во драма.

Убаво раскажуваш, ми вели Марин“ (Малеска 2016, 7). „Му раскажувам неколку приказни што се раскажувале во нашето село низ годините. Марин запишува, сето време запишува“ (Малеска 2016, 11). И во продолжение, како дел од приказната што ја раскажува нараторот, а ја запишува Марин, се вклопува дел од приказната содржана во расказот *Рибина чорба* на Стале Попов. „Марин ми раскажува дека запишал многу интересни приказни за нашето село, дури и поинтересни му биле тие што ги видел со свои очи, отколку оние за дамнешните времиња што сме му ги раскажале“ (Малеска 2016, 18).

Овие онтолошки тематизации во *Мојот непријател Итар Пејо* се пошироко имплицативни. Тие упатуваат на наративизацијата на стварноста како еден начин на создавање на текстот (миметички принцип), но, исто така, упатуваат и на текстуализацијата како палимпсестен запис (препис/допис) на веќе постоечките наративизации и текстуализации (интертекстуален принцип). Во таа смисла, расказот на Малеска ја потврдува тезата за интертекстуалноста како индикатор на постмодерната онтолошка доминанта, а којашто го демонстрира разнишаниот онтолошки статус и на книжевноста: таа нема непосредуван однос кон референтниот, екстратекстуалниот свет и неговите значења, туку до нив доаѓа интерпретативно упатена кон другите текстови, т.е. низ филтерот на претходните текстуализации.

2. Структурата текст во текст ги потенцира пародично - ироничните игри во расказот: структурата текст(ови) во текст ја открива својата функција на пародично - иронично поигрување со интертекстовите што, пак, е во дослук со покомплексните функции на постмодернистичката интертекстуалност⁵ да воспостави дијалогски однос кон традицијата, но филтриран низ интерпретативните дистанци на пародијата и на иронијата. „Традицијата-благодарение на новото дело – добива нова, дотогаш неоткриена смисла, а со тоа и способност за денешниот свет – заедно со новото дело – да проговори на релевантен начин“ (Pavličić 1989, 41). Пародичната интертекстуалност, како носител на ревизионистичкиот дијалог на постмодернистичкиот текст со книжевното минато, подразбира паралелна афирмација и проблематизација на традицијата и на нејзиниот текстовен корпус. Оваа димензија ја посочува и самата авторка: „Сметам дека е многу важно и да си го знаеме нашето културно наследство. Преку овој расказ се обидувам и тоа да го промовирам. Но познавањето не значи дека секогаш треба да го пофалиме или славиме, туку може да има и поинакви начини на надоврзување – пародија, иронија, гледање од друг аспект“.⁶

Иронично - пародичната дистанца од традицијата дополнително е нагласена во расказот преку присуството на т.н. ексцентриран наратор. Од една страна, тој е единствениот кој ја регистрира нелогичноста и апсурдноста на

⁵Станува збор за функциите што Павао Павличич ги зема како еден критериум за дистингирање помеѓу модернистичката и постмодернистичката интертекстуалност. „Постмодерната ја зема интертекстуалноста како своја судбина, бидејќи верува дека таа е во природата на литературата и бидејќи ја познава силата на традицијата“ (1989, 38).

⁶Цитирано според интервјуто со Калина Малеска, достапно на www.nekojnekgasnekade.wordpress.com

постапките на Итар Пејо, за разлика од останатите членови на заедницата кои, напати, и со восхит ги одобруваат досетливоста и итроштината на заштитникот, макар и на сопствена штета. Во таа смисла, ексцентрираната перспектива на нараторот во однос на традиционалните книжевно - фолклорни перцепции на Пејо е сугерирана како своевидна одбрана на индивидуалното паметење (наспроти колективното), како одбрана на потребата од постоење на (раз)личната перспектива и на нејзините верзии и вистини.⁷ Од друга страна, проблематичниот идентитет на безимениот наратор дополнително ја нагласува неговата ексцентрираност: позицијата на оној кој е исклучен од сеќавањето и од приказните, позицијата на заборавениот и на безимениот, не само што го алибира неговото непријателство со Итар Пејо, туку и неговото право да афирмира ревизионистички интерпретации на постојните приказни и вистини, дотолку повеќе што тој не е обврзан со вклученоста во некаква официјализирана вистина. „Не можам да се сетам како се викам. Не знам ни како изгледам. Знаам дека живеам во Мариово со жена ми Лена и со трите деца. Секојдневно се обидувам да се сетам на своето име и на моментот кога сум го заборавил, но никако не ми оди – како никогаш да не сум го знаел“ (Малеска 2016, 5). „Прочитај ми ги приказните за Мариово. Најпосле ќе го откријам своето име во приказните што ги запишал Марин. Не мина ден откако е дојден без да се види со мене, сигурно моето име е во сите негови приказни ... Марин ми ги чита сите овие приказни - а јас сум избришан од секоја од нив. Итар Пејо е мојот непријател, но изгледа дека јас не сум неговиот. Не сум доволно впечатлив да постојам, дури ни како противник на Пејо. Моето име е отсутно од сите приказни за Мариово“ (Малеска 2016, 18-19).

3. Пародичната интертекстуалност, втемелена врз реторичкиот механизам на иронијата, ја интензивира прагматичката димензија на расказот. Неговата рецепција го условува присуството на т.н. „критички читател“ (Есо 2001, 29) кој, благодарение на својата „интертекстуална енциклопедија“, ќе ги детектира интертекстовите интерполирани во расказот, но и нивната функција во онтолошките игри со границите помеѓу световите и помеѓу текстовите. Впрочем, и насловот на расказот *Мојот непријател Итар Пејо* има типично паратекстуален статус, како „привелигирано место на прагматичната димензија на делото, т.е. на неговото дејство врз читателот“ (Женет 2003, 66), сугерирајќи ја и олеснувајќи ја рецепцијата на расказот врз текстуалниот топос за Итар Пејо.

Втората онтостратегија, т.е. постапка со којашто се оголуваат онтолошките теми во *Мојот непријател Итар Пејо* се однесува на присуството на т.н. транссветовни идентитети „помеѓу ликовите во проектираните светови

⁷ Оваа димензија ја констатира и Малеска: „Веројатно постоеле и такви луѓе, но не доаѓале до израз и затоа беше таа идеја за да нема идентитет и име. Мислам дека таквите луѓе секогаш биле потивки и историјата едноставно ги премолчувала, затоа што не доаѓале до израз“. Цитирано според интервјуто со Калина Малеска, достапно на www.nekojnekgasnekade.wordpress.com

и историските фигури од реалниот свет“ (McHale 2001, 17).⁸ Транссветовните идентитети и нивните миграции се варираат, било преку присуството на историски личности во фикцискиот свет, било преку претставувањето на историски невозможната средба меѓу историски фигури во фикциски свет, било преку позајмување на фикциски ликови од други фикциски светови. „Ако ентитети може да мигрираат низ полупропустливата мембрана која го дели фикцискиот свет од реалниот, тие исто може да мигрираат и меѓу два различни фикциски светови“ (McHale 2001, 35). Во секој случај, овој мигрирачки ентитет којшто се движи во различни насоки и којшто се појавува во различни светови/текстови, недвосмислено, го индицира навлегувањето на еден свет во друг, како и дестабилизирањето на онтолошките граници меѓу световите, испраќајќи „шок бранови низ онтолошката структура на тој свет“ (McHale 2001, 85). Дополнително, трансмиграцијата на лик од еден фикциски универзум во друг е еден начин на истакнување на интертекстуалниот простор и на неговото интегрирање во структурата на актуелниот текст. Тезата на Мекхејл дека во овие миграции најчесто се вклучени фигури кои поседуваат широк спектар асоцијации за мноштвото читатели и коишто предизвикуваат силни реакции, било на атракција, било на одбивност се потврдува во изборот на Малеска токму на ликот на Итар Пејо. Во контекст на македонската книжевна традиција тој може да се интерпретира како т.н. фигура на меморија која е „дел од колективната меморија на еден народ и на еден субјект кој се стреми да се олицетвори во различни дискурзивни практики“ (Кулавова 2009, 44). Во таа смисла, Итар Пејо е своевидно „споделено наследство“ помеѓу фолклорната традиција (народните, хумористично - сатиричните приказни за Пејо) и книжевната традиција (расказите на Стале Попов),⁹ но и историската стварност (извесни сведоштва го потврдуваат постоењето на оваа историска личност, родум од мариовското село Градешница). Итар Пејо, од позиција на транссветовен идентитет, во расказот на Малеска го обезбедува симултанизмот помеѓу текстовите и световите низ коишто трансмигрирал како своевиден фон врз којшто се исцртува неговата функција во новиот (кон)текст. Во таа смисла, структурата текст(ови) во текст ја афирмира и структурата текст покрај текст. Мигриран во фикцискиот свет на расказот и сопоставен на постојниот (интер)текстуален комплекс, ликот на Итар Пејо доживува целосна демистификација, што, според авторката, е една од целите на расказот:¹⁰

⁸Терминот е преземен од студијата на Умберто Еко: „Lector in Fabula: pragmatic strategy in a metanarrative text“, *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, Bloomington and London: Indiana University Press, 1979, 200-266.

⁹Книжевната традиција познава богат текстуален корпус посветен на овој лик: стихозбирката *Евангелие по Итар Пејо* (1966) на Славко Јаневски; комедијата *Солунски патрдии* на Миле Попоски којашто има и своја театарска адаптација во режија на Коле Ангеловски, како и адаптација во форма на телевизиска серија снимена во 1985-тата година. Во 2015-тата година е издадена и стрип книгата *Итар Пејо* од Диме Илиев Димано.

¹⁰ И покрај очигледната демистификација на овој лик, расказот ја задржува основната портретна скица на Пејо, веќе позната од прототекстот на Попов: „Ги гледам неговите големи уши и испакнато чело, неговото бело капче и долгите засукани мустаќи“

„Отсекогаш сум имала потреба за демистифицирање на сè, така што пред отприлика една година кога во еден контекст прочитав петнаесеттина приказни за Итар Пејо сосема природно ми дојде да го прикажам овој лик од еден сосема поинаков аспект, односно да го демистифицирам. Имено, кога сме ги читале расказите за Итар Пејо, барем јас така го доживував тоа кога бев во основно училиште, цело време се провлекуваше една слика за Итар Пејо, според која Итар Пејо е еден итар, снаодлив човек од народот кој секогаш успеава да се извлече од се со својата итрина т.е. да се извлече од разни ситуации и проблеми. Кога го читам сега, многу години подоцна, гледам дека веќе не би го опишала со тие зборови Итар Пејо. Сега го доживеав како лик кој секогаш се обидува да ги исмеа своите соселани, да ги надмудри, па дури и некогаш да ги доведе до живото-загрозувачка ситуација и тоа само затоа што во некои случаи не ги послушале неговите совети, го налутиле со нешто или едноставно некогаш направиле нешто што тој сметал дека е глупаво. Тој со тоа ги исмева и станува еден јунак од фолклорот. Поради тоа почувствував потреба да воведам и еден друг лик кој ќе биде негов антипод и ќе биде за преведност и чесност, па на тој начин да се сврти перспективата од друг агол“.¹¹ И како што интертекстуалниот слој интегриран во *Мојот непријател Итар Пејо* го означува неопходниот контекст во однос на којшто ќе ефектуира демистификацијата на Итар Пејо, така и перспективата на нараторот и неговите коментари се сопоставени на перспективите и на гласовите на останатите членови на заедницата. Наспроти убеденоста на попот дека Пејо „сигурно ќе смисли некоја итроштина за да нè спаси“ (Малеска 2016, 11), нараторот констатира „ако дошло до тоа Пејо да нè спасува, значи сме осудени на пропаст“ (Малеска 2016, 11), токму како што тој е единствениот кој „гледа гнев во очите на Итар Пејо. Пејо е многу навреден од критиките на селаните“ (Малеска 2016, 17).¹²

Низ призма на имплицитниот (пародично - ироничен) дијалог со традицијата и ревизионистичко - демистификаторскиот однос кон неа, *Мојот непријател Итар Пејо* покрај интертекстуалните артикулации текст во текст, текст покрај текст и текст под текст, ја артикулира и структурата текст зад текст. Имено, расказот се поставува како имплицитен метатекстуален коментар на традицијата (оралната и книжевната) и на туѓите текстуализации. Конечно, онтостратешките игри со границите помеѓу световите и помеѓу текстовите коишто се демонстрирани во *Мојот непријател Итар Пејо* ја фокусираат и онтологијата на светот проектиран во расказот: тие го оголуваат и модусот на постоење на светот и на текстот во којшто тој е проектиран, изложувајќи го,

(Малеска 2016, 12). „По кажувањата на ’очевидци“ кои никогаш не го виделе) Пејо бил ваков. на слика: низок, шишав со голема глава одоколу бричена, на средето кинеско перче, со широко испупчено чело, со големи широки уши... со надолу наведени рунтави мустаки“ (Попов 2004, 5).

¹¹ Цитирано според интервјуто со Калина Малеска, достапно на www.nekojnekokasneka.wordpress.com.

¹² Овој аспект е присутен и во расказот - интертекст *Итар Пејо, мариовците и дождот*: „Така им враќал Пејо мило за драго на сите што го навредувале и штоси играле со него, па не ги штедел и своите селани“ (Попов 2004, 19).

меѓу другото, процесот на наративизација на стварноста, процесот на интертекстуално надоврзување на приказните, односно оголувајќи ги процесите на конструкција на светот и на текстот. Интертекстуалните структури, метафикциските постапки и нивните метатекстуални функции ја откриваат конструираната природа на текстот на Малеска - неговата артифициелна природа, што е типичен облик на метафикциска самосвест на текстот: неговиот самосвесен однос кон постојните текстуализации, неговиот придонес во палимпсестното дообликување, но и разобличување на една палимпсестна фигура на меморија, каков што е Итар Пејо.

Конечната импликација на онтолошките тематизации во расказот е потврдата на нужната конверзија автор – читател: афирмацијата на писателот и како читател на сопствените и на туѓите текстови, чиешто читателско искуство свесно/несвесно се трансформира и се проектира во сопствената авторска креација. Впрочем, таа конверзија ја признава и Калина Малеска: нејзиното читателско искуство со лектиратата за Итар Пејо во претходните фази од образованието и подоцнежните читателски „средби“ со книгата на Стале Попов ќе бидат (ре)креирани во (новиот) текст *Мојот непријател Итар Пејо*.

Литература

- Женет, Жерар. 2003. „Палимпсести“ (превод Катица Ќулавкова), *Теорија на интертекстуалноста*. Прир. Катица Ќулавкова, Скопје:Култура, стр. 63-77.
- Лотман, Јуриј М. 2003. „Текст во текст“ (превод Марија Ѓорѓиева), *Теорија на интертекстуалноста*. Прир. Катица Ќулавкова, Скопје:Култура, стр.41-61.
- Лотман, Јуриј М. 2005. *Структурата на уметничкиот текст*. Скопје: Македонска реч.
- Малеска, Калина. 2016. *Мојот непријател Итар Пејо*. Скопје: Или-Или.
- Попов, Стале. 2004. *Итар Пејо*. Скопје: Детска радост/Просветно дело.

- Eco, Umberto. 2001. *Granice tumačenja*. Beograd: Paideia.
- Oraić - Tolić, Dubravka. 1990. *Teorija citatnosti*. Zagreb:GZH.
- Oraić-Tolić, Dubravka. 1996. *Paradigme dvadesetog stoljeća*. Zagreb:Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Oraić-Tolić, Dubravka. 2005. *Muška moderna i ženska postmoderna:rođenje virtualne kulture*. Zagreb:Naklada Ljevak.
- McHale, Brian. 2001. *Postmodernist Fiction*. London and New York:Routledge
- Pavličić, Pavao. 1989. „Moderna i postmoderna intertekstualnost“, *Umjetnost riječi*, br. 2-3, str. 33-50.

ПОТРЕБАТА ОД ПРЕВОДОТ ВО ГЛОБАЛИЗИРАНИОТ СВЕТ

Драган Донеv¹, Марија Крстева²

¹ м-р Универзитет Гоце Делчев - Штип, dragan.donev@ugd.edu.mk

² м-р Универзитет Гоце Делчев - Штип, marija.krsteva@ugd.edu.mk

Апстракт

Глобализацијата е појава која во последно време се споменува во скоро сите сфери на модерното општествено живеење. Во овој труд ќе се обидеме на кратко да дадеме преглед на ставови од еминентни истражувачи од оваа област изнесени во нивни трудови на оваа тематика како и влијание на глобализацијата врз науката за преводот, бидејќи и таа не останува имуна на овој светски тренд. Главниот акцент во анализа ќе биде ставен врз потребата од преводот во меѓународната комуникација. При тоа ќе биде анализирана улогата што преводот ја има во општествените аспекти на современото живеење. Ќе бидат презентирани мислењата на повеќе автори како и нивните сознанија, откритија и предлози во однос на потребата од преводот како активност која е се присутна во глобализираниот свет.

Клучни зборови: глобализација, превод, наука за превод

Потребата за преведување и пренесување на културни елементи од изворниот јазик во целниот јазик во денешно време е се поголема, а се чини дека овој тренд ќе се задржи извесен период. Причината за ова лежи во глобализацијата, појава кој веќе подолго време се провлекува во публикациите на многу научни трудови од широк спектар на области. Науката за преводот исто така не е имуна на оваа појава која е белег на нашата современост (Bielsa, 2009).

Глобализацијата генерално се поврзува со фактот дека светот станува се помал и со појавата на можноста за непосредна комуникација каде било во светот. Ширококораспорстранетите метафори на забрзана мобилност, како на пример информацискиот суперавтопат, само го потенцираат овој факт, и овозможуваат да се формира претстава за светот како еден вид на мрежа од локации што се меѓусебно тесно поврзани на тој начин што просторот се премостува (Bielsa, 2009).

Ваквото смалување на светот што од една страна ја отвора потребата за поголема комуникација со други субјекти и трансферот на елементи од нивните поднебја и култури, од друга страна ја отежнува истата таа комуникација затоа што јазичната бариера ја поткрепува неможноста да се разберат инволвираните во глобализацијата. Како еден вид медијатор во решавања на оваа настаната ситуација се јавува преводот, чија улога е поедноставување на комплексните феномени што настануваат при интеркацијата на повеќе културолошки и лингвистички елементи, предизвикани токму од самата глобализација.

Според Кронин крупните промени во економијата и информатичката технологија во изминативе децении извршиле значително вијание врз преведувањето. Тие промени придоле за појавата на еден нов вид економија која бара радикално променет контекст за преведувачките активности. Исто така ги истакнува и различните аспекти на овој контекст преку материјалните добра што се произведуваат во новото глобално стопанство. Акцентот тој го става на поврзаноста помеѓу културата и преводот и тврди дека постојат многу различни видови на современост ако сакаме целосно да го разбереме функционирањето и консеквенциите од преведувањето. Според него суштински елемент на плуралноста на светот е јазичната диференцијација, и дека еднојазичниот поглед кон светот ја ограничува можноста за темелно меѓусебно разбирање на меѓународен план (Cronin, 2003).

Хаган го разработува влијанието на глобализацијата врз преводот и вели дека таа како еден актуелен процес кој се одвива од поодамна, своето влијание врз преводот значително го интензивира сега кога интернетот открива во колкваа мера јазикот и културата претставуваат значителна бариера за безгранична дигитална комуникација. Тој акцентот го става врз локализацијата која се почесто се смета за интегрален дел на глобализацијата и според тоа започнува да игра поголема улога отколку што првично и се придавало. Сега локализацијата се применува и врз содржина но и врз пакувањето т. е. формата на широк спектар на производи и услуги за да пренесе некоја порака во целост. Ваквиот процес тој го нарекува културализација на пораката. Според него појавата на јазичниот менаџмент како дел од глобалната стратегија предлага еден нов пристап кон преведувањето како процес со различни нивоа на лажично олеснување (O'Hagan, 2002).

Глобализацијата во рамките на комуникацијата потпомогната од преводот КПП Ланг ја дефинира како процес преку кој се овозможува пораката да биде прилагодлива на условите што можеби се наметнати од примателот кој не ја поседува истата лингвистичка и културолошка основа како онаа на испраќачот. За локализацијата вели дека таа е процес што ја потпомага глобализацијата преку премостување на лнгвистичките и културолошките бариери специфични за примателот на пораката кој нема иста јазична и културолошка основа како онаа на примателот. Како една посебна сфера каде

локализација зема замав тој го наведува интернетот кој придонесува за интернационализацијата на севкупната комуникација, особено кај деловната комуникација што се одвива преку интернет. При тоа мора да се почитуваат одредени јазични конвенции и културолошки особености. Карактеристично кај него е што не само што е битна содржината при локализацијата туку и формата односно пакувањето. Овде пред се се мисли на дизајнот на електронските медиуми, нивниот општ изглед, големината на буквите, спектарот на бои, позицијата на одредени информации на самата веб страница. Додека пак терминт менаџмент на содржина вклучува јазикот и лингвистичките структури на пораката. Самиот овој процес повеќе наликува на адаптација отколку преведување, затоа што локализацијата подразбира процес на прилагодиување на поракта кон контекстот на окружувањето кое е типично за примателот на пораката. Во суштина, адаптацијата на поракта претставува нејзино пресоздавање за да може таа да изгледа и да се восприема како еквивалент на на производот. Ги наведува примерите со неколку електронски изданија на англиски весници кои за јапонскиот пазар го имаат променето начинот на испишување на текст, на пр. вертикално наместо хоризонтално, што не би било баш најсоодветно за англиската верзија (Lang, 2017).

(Munday, 2004) Вели дека во последните неколку децении обемот на преведувањето се зголемил драматично низ целиот свет. Според него иако англискиот јазик се смета за лингва франка, јазик кој што огромен дел од светското население го разбира, се служи со него некои во поголема а некои во помала мера, некои професионално, некои ограничено, некои како мајчин јазик некои како странски, сепак токму распротранетоста, глобализацијата и нејзиниот интензитет што таа го има во последно време заедно со појавата на интернетот се тие што одиграле промотивна улога на многу литературни дела, технички упатства, веб страници како и многу други разновидни форми на комуникација што се преведуваат на други јазици со се поголемо темпо. Тој додава дека ширењето на меѓународните организаци од типот на Обединетите нации и Европската Унија придонеле толкувањето како дисциплина на конференциите и состаноците како и преводот на целокупната документација во овие интернационални тела го направиле ова да биде неопходен процес. Така на пример наведува податок дека задолжителноста сите документи во Европската Унија да се преведуваат на сите јазици во унијата на секоја земја-членка придонело бројот на преведени страници да се зголеми од 20 000 во 1995 година на 280 000 во 2001 година.

(Sandrini, 2002) смета дека една од најчесто користените тези на почетокот од 21. век е дека просторот и растојанието се повеќе се смалуваат, т.е. во секој поглед се потиснуваат и повеќе не претставуваат пречка ниту

ограничување. Овој став кој најчесто се доведува во поврзаност со глобализацијата според него би требало малку покритички да се анализира, затоа што далечината или растојанието може да се сфати на повеќе начини, на пр. просторно или физичко растојание, но исто така и може да има и духовна конотација. Се согласува дека просторните растојанија полесно можат да се надминат преку техничките достигнува како што се развојот на транспортните сретства и комуникациите. Духовните разлики сепак претставуваат голема препрека токму поради клучните димензии на културолошката размена.

Од изнесенот погоре можеме да заклучиме дека со земањето замав на глобализацијата, потребата од зголемена комуникација помеѓу земјите од целиот свет секојдневно се зголемува. Интернационалните компании се во постојан подем. Тие отвораат свои претставништва насекаде во светот и при тоа доаѓаат во меѓусебен контакт со различни јазици и култури. За да овозможи полесна комуникација помеѓу нив потребна е медијација која ќе ги има предвид сите димензии на комуникацијата. Иако англискиот јазик претставува еден вид лингва франка, т.е. јазик за севкупна интернационала употреба, сепак познавањето на еден јазик и да се служиш со него како странец и изворен говорител може да придонесе до препреки во комуникацијата, како од јазична така и од културолошка природа. Од тие причини потребна е стручна и професионална медијација која може да ја овозможи науката за преводот преку оспособување на кадри специјализирани за интеркултурна комуникација. Ова е можно преку образование и преку стручни и научни студии за преведување и за толкување.

Користена литература

Globalisation and Translation: A Theoretical Approach Esperança BielsaPages
131-144 | Published online: 05 Jan 2009

Michael Cronin Psychology Press, 2003 - Language Arts & Disciplines - 197 pages

Translation-mediated Communication in a Digital World: Facing the Challenges of
Globalization and Localization Front Cover Minako O'Hagan, David Ashworth
Multilingual Matters, 2002 - Language Arts & Disciplines - 168 pages

Chapter 5 Adaptations in the age of globalization (in Translation, Globalization and
Younger Audiences. Oxford: Peter Lang, 2017.)

Translation: An Advanced Resource Book, Basil Hatim, Jeremy MundayPsychology
Press, 2004 - Language Arts & Disciplines - 373 pages

Sandrini, Peter (2002): „Mehrsprachige Fachkommunikation: Wissens- und
Kulturtransfer im Zeitalter der Globalisierung.“ In: Zybatow, Lew N, [Hrsg.] (2002),
S. 395-410

СЕМИОТИКАТА НА „ПРАШКИТЕ ГРОБИШТА“ ОД УМБЕРТО ЕКО

Ева Ѓорѓиевска¹

¹Д-р, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип, eva.gorgievska@ugd.edu.mk

Апстракт

Во едно свое интервју Умберто Еко изјавува дека како писател, но и семиотичар, посебно се интересира за структурата на лажниот знак. Неговите романи, ерудитивни и честопати историски, обработуваат интриги, заговори, мистерии и мистификации чие толкување претставува предизвик за семиотиката и за читателот. Во трудот што следи предлагаме едно семиотичко читање на претпоследниот роман на Умберто Еко, *Прашките гробишта*, ситуиран во XIX век, во кој што се третира продукцијата на историски (не)вистини преку фалсификување на документи, воведување тајни служби, масони, шпиони. Преку дејноста на главниот лик и неговото учество во манипулацијата со некои од пресвртните историски документи, како на пример *Протоколите на сионските мудреци*, Еко ни понудува негово ревизионистичко читање на историјата.

Клучни зборови: семиотика, историја, фалсификат, масонерија.

Умберто Еко (1939-2016) е несомнено една од најмаркантните фигури на современата италијанска, но и светска книжевност. Неговите романи ја имаат парадоксалната судбина да бидат крајно ерудитивни, историски документирани, но и конспиративни, со интерес за окултното и мистиката, во исто време бестселери. Бидејќи е писател и семиотичар, каков што е случајот и со други писатели - теоретичари, во неговите дела може да се насети самосвесноста на писателската постапка, односно да се пронајде условеност помеѓу неговата теорија и неговите дела. Во областа на семиотиката дава повеќе наслови: *Отсутна структура*, *Теорија на семиотиката*, *Улогата на читателот*, *Семиотиката и филозофијата на јазикот*, *Границите на интерпретацијата*, *Шест прошетки низ наративните шуми*, *Отворено дело...*

Текстот што следи се сосредоточува на претпоследниот роман на

Умберто Еко, *Прашките гробишта*. Она што е посебно интересно во врска со овој роман, е можноста да се гледа на историјата како на книжевен наратив, при што фикционалноста и интертекстуалноста кои се одлика на литературата, се пресликуваат во историјата, а таа, преку разобличувањето на нараторот повеќе не е збир на документи и факти, туку инструктирана конструкција на политички субјекти во зависност од потребите на денот. Токму затоа историјата бара не само читање, туку и интерпретација, нешто што имплицитниот наратор на овој роман го прави преку разоткривање на изворните постапки кои довеле до значајни пресвртници. Во прилог на оваа теза, во *Отворено дело* (2011) Умберто Еко го одвојува класичниот од современиот роман според степенот на отворена интерпретација на која е подложен секој од нив. Иако книжевните дела отсекогаш, па и оние што Еко ги нарекува класични, ја носеле можноста за плуралност на значењето, сепак современото книжевно дело според него поседува отворена тенденција да ја доведе интерпретацијата до нејзините крајни можности. Доколку во класичното дело постои одредена детерминираност на значењето, во современото дело читателот е оној кој стои пред можноста да го измисли крајот, да ги бира и комбинира значењата во зависност од својот светоглед, степен на знаење и задоволство кое го очекува од текстот. Колку повеќе делото е невообичаено и отстапува од очекувањата, толку повеќе е носител на информации. Читателот е повикан на постојана организација, реконструкција, инвенција на текстот што го чита. Доколку во *Прашките гробишта* првото ниво на интерпретација го прави нараторот во однос на историјата, читателот е тој што на следното ниво, во зависност од структурата на романот, ги предочува неговите значења.

Она што нас нè интересира е начинот на кој што Еко го гради и организира значењето на текстот или како што вели Ларш Мошел во *Семиотичка анализа* (2012): „Семиотиката е метод на анализа на текстот кој овозможува да произлезе вистинската содржина на текстот поаѓајќи од неговата структура. Станува збор за тоа да се истражи на кој начин текстот го кажува она што го кажува. Организацијата на означеното е поважна од ознаката“.

Прашките гробишта навистина постојат денес во Прага и специфично за нив е тоа што во недостаток на површина, гробовите се натрупувани еден врз друг или еден до друг; со текот на времето плочите се изместиле и искривиле, така што доколку некој би сакал да го пронајде вистинското значење, прво би требало да бара од плоча до плоча, при што останува нејасно дали секоја од плочите е на соодветно место, така што секое значење е покриено со некое друго значење. Таквата структура одговара на идејата на Еко за толкувањето на значењето во текстот и за неговата постојано отворена интерпретација. Но, Прашките гробишта се значајни и поради друг историски факт. Во романот протагонистот Симонини се јавува како составувач на историски познатиот фалсификат *Протоколи на сионските мудреци*, објавени за прв пат во 1905 година во Русија. Истите претендираат да бидат запис од собирот на Прашките гробишта на дванаесет рабини кои заговараат за начинот на којшто треба да се завладее со светот и со тоа да се одмазди долгата историја на еврејските прогони. А вистината е дека *Протоколите* треба да се пуштат во јавноста за да се поттикне омразата кон Евреите и да се придонесе за нивното истребување. Иако е докажано дека претставуваат мистификација, сепак многу години после нивното појавување се користени за оправдување на антисемитизмот.

Протоколите кои се споменуваат во романот се репрезентативен примерок на интертекст (во реалноста, но и во романот на Еко), најверојатно составени од рускиот новинар Матвеј Головински, кој освен фикционалните моменти, во нив вклучува и елементи од дотогаш објавените романи на Морис Жоли, *Разговор меѓу Макијавели и Монтеѕкје на оној свет* и Ежен Сју, *Евреинот скитник*, па до романот *Бијариц* на Херман Гедше каде пак е преземен дел од *Жозеф Балзамо* на Александар Дима. Секој знак упатува на плагијат од некој претходен знак, делата кои ги споменува Симонини се само копија на друга копија, преблематизирајќи го оригиналот, но сепак употребени како вистинити за одредена политичка цел.

Ваквото преплетување на книжевни дела ја оправдува тезата на Еко во однос на интертекстуалноста: „Не е вистина дека делата се создадени од

нивните автори. Делата се создадени од други дела, текстовите се создадени од други текстови, сите тие си говорат едни на други независно од интенцијата на авторите“ (Plett, 1991: 193). Предзнаењето во однос на споменатите романи го открива начинот на кој се надоврзувало значењето сè до моментот кога попримilo карактер на мистификација. Ако романот на Жоли ги спротивставува тезите на либерализмот и деспотизмот и претставува имплицитна критика на Наполеон III, протагонистот Симонини ја користи рамката на текстот за преку него да ја прикаже еврејската тенденција да се урне монархијата. Александар Дима пак придонесува за инспирацијата на окултниот простор на средбата на Прашките гробишта преку Планината на Громот од *Жозеф Балзамо* како место на заговор.

Семантичко јадро кое го продуцира и поттикнува раскажувањето во целиот романот е омразата кон Евреите. Раскажувачот ја претставува историјата на Франција и Италија од периодот помеѓу 1855 и 1898 година, но барајќи ја вината и одговорноста за сето зло во историјата кај Евреите – податок кој го определува правецот на секоја идна интерпретација. А Симонини, кој е фалсификатор на политички документи, преку вметнувањето на своите ракописи, го менува текот и значењето на историјата. Протагонистот на Умберто Еко е вклучен во самото одвивање на историските настани, при што читателот може да ги следи како во историски роман документираните собитија за учеството на Симонини во Пиемонтските тајни служби, за дејствувањето во периодот на припојување на Савоја кон Франција, пристигнувањето на Гарибалди на Сицилија заради соборување на Бурбонците и обидот за обединување на Италија, нападот на Прусија во Париз, соборувањето на Второто Кралство и формирање на Третата Француска Република, Париската комуна, аферата Драјфус... На секој од овие историски моменти е посветено по едно поглавје во романот. Ликот на Симонини е платен за да го диригира исходот од сите овие значајни историски собитија. Тој е вметнат шпион во војската на Гарибалди чии што проекти се обидува да ги модификува токму преку собирање информации, пренос на лажни вести, писма, заговори против нив. Тој е исто така автор на познатото *бордеро* во Аферата Драјфус, креатор

на фалсификатот кој треба да му се подметне на војникот Евреин за да се обвини за предавство во интерес на Прусите. Тој е испратен за да ги поттикнува писателите на делата што им претходат на *Протоколите*, Жоли, Дима, Гедше, за да пишуваат против Евреите или против масоните, во зависност од интересите на политиката. Но, знаците според Еко се секогаш и знаци-функции (Lucie Guillemette et Josiane Cossette, 2006), односно го добиваат своето значење во зависност од културата, како што интерпретацијата на Симонини во однос на неговите современници е редуктивна во споредба со нашето денешно гледиште за нивниот културен придонес: во романот следиме карикатурирање на Емил Зола, Пруст, Виктор Иго, Гарибалди...

Како современик на XIX век, во романот исполнет со значајни историски личности се среќава и д-р Фројд. Тоа го надоврзува психоаналитичкото читање на семиотичкото, имено и психоанализата толкува знаци и симптоми. Од Фројд Симонини презема две идеи: едната е дека пишувањето, односно симболичното означување, овозможува сеќавање, односно изнаоѓање на смисла од проживеаното, а корените на сеќавањето се во самото детство. Втората идеја е подвојувањето на личноста кое го истражува Фројд. Применувајќи го фројдовиот модел, нараторот повторно се јавува во улога на интерпретатор, но овој пат на самиот себе: „Затоа решив да го водам дневников, макар против својата волја, раскажувајќи си го самиот себеси сопственото минато, постепено како што смогнувам да си ги вратам во мислите, дури и најнезначајните нешта, сè додека (како ли се велеше?) трауматизирачкиот елемент нема да излезе на виделина. Сам по себе. И сакам самиот да се излекувам, без да се предадам во рацете на лекарите на лудачките“ (Еко, 2011:67)

За суштинска одредница на своето битие, протагонистот ги смета двете основни страсти, љубовта и омразата и го започнува своето претставување дефинирајќи се себе си преку она што го мрази: „Чувствувам извесна непријатност додека почнувам да пишувам, небаре треба да си ја разголам душата, по наредба – не од бога! Да кажам по совет на еден германски (или австриски, но тоа е исто) Евреин. Кој сум јас? Можеби е покорисно да си се

запрашам првин за сопствените страсти отколку за настаните од мојот живот. Кого сакам? Не ми доаѓаат на ум некои сакани лица. Знам дека ја сакам добрата кујна (...) Кого мразам? Ги мразам Евреите, ми доаѓа само по себе да кажам... “ (Еко, 2011:13)

Основниот субјект кон кого е насочена неговата омраза се Евреите, омраза која е создавана и потхранувана уште во детството, пренесена со традиција преку приказните на неговиот дедо: „Годините на моето детство беа унесреќени од нивното сениште. Дедо ми ми ги опишуваше тие нивни очи што те шпионираат, толку дволични што ќе помодриш од бес, тие лигави насмевки, тие усни како на хиена поткренати над забите, тие тешки, нездрави, нагрдени погледи, тие вечно немирни брчки меѓу носот и устата, издлабени од омразата, тој нивни нос како клунчиштето на некоја австралиска птица... А окото, ах окото... Се врти трескавично зеницата со боја на прегорен леб и открива болести на црниот дроб, разјаден од секретите продуцирани од осумнаесетвековна омраза, се спушта над илјада ситни брчки што стануваат се понагласени со стареењето, а уште на дваесет години Јудеецот изгледа свенат како некој старец.“ (Еко, 2011:14)

Симонини е во подвоеност, најпрво психолошка, поделен на две личности од кои едниот сплеткација, а другиот чесен опат и додека првиот ги памети случувањата кои се во прифатливи граници на неговиот морал, опатот Дала Пикола го потстетува за оние случувања кои поради нивната суровост разумот на Симонини ги потиснува. Симонини и Дала Пикола не се сретнуваат, иако живеат во две простории поврзани со ходник во една иста куќа, туку само наидуваат на знаци, траги и индиции кои му говорат на едниот за другиот. И двајцата ги надоврзуваат своите писма во Дневникот и читаат еден за друг. Од нивниот дневник произлегува романот што ние го читаме, а кој треба да им разјасни на секој од нив дали се една или две личности. На тој начин постојат три наратори, Симонини, Дала Пикола и раскажувачот кој како и двајцата претходни, а и ние читателите, се обидува да сфати кој е кој. Двајцата наратори си оставаат знаци во вид на писма кои ја комплетираат приказната. Тие исто така оставаат делови од својата облека и живеалиште кои како знаци-индекси

треба да му овозможат на другиот да го пронајде нивното вистинско лице. Тие оставаат и знаци-траги, односно несвесно заборавени отпечатоци кои говорат за нивното присуство во собата на другиот. Во таа меѓусебна интерпретација на дневнички записи, Умберто Еко како да ја потврдува својата теза за компактната, но во исто време и за отвореноста на секое дело кон дополнителни толкувања: „Уметничкото дело е комплетирана и затворена форма во нејзината единственост како балансирана органска целина, додека во исто време конституира отворен производ за сметка на неговата подложност на бројни различни толкувања кои не ја повредуваат неговата неуништива специфичност“ (Еко, 1979: 49).

Во едно од последните поглавја на романот, насловено *Гаволот на XIX век*, значењето станува отворено субверзивно. Имено, за да се разоткријат тајните на масоните и воедно да се придобие читателска публика, Симонини заедно со писателот Таксил и докторот Булан, ја издржуваат пациентката Дијана, која има двојна личност како и Симонини и која во едната своја верзија ги прераскажува замислените собитија од масонските средби и црните миси, а во другата своја верзија се кае за тоа што го зборувала и правела. Нејзините зборови му даваат инспирација на Таксил за да составува романи кои би ги оцрниле масоните. Еко е радикален во прикажувањето на една од црните миси на сектите пред читателот, но можеби тоа е кулминација на целото зло кое го проследува романот. Злото на историјата, злото на ликовите, кои под притисокот на совеста се подвојуваат за да не си го признаат себе си она што го сториле.

Како што еден од ликовите во романот, русинот Рашковски вели: „Чувството на идентитет се темели на омраза, на омраза кон оној кој не е ист. Затоа омразата треба да се негува како страст на секој граѓанин. Непријателот е, всушност, противник на целиот народ. Секогаш ни треба некој кој ќе го презираме за да се смириме поради сопствената беда. Омразата е вистинската исконска страст. Љубовта е, всушност, неприродна состојба. Затоа и го убија Христос: проповедаше против природата. Не постои љубов која трае цел живот... Омразата, напротив, може да трае цел живот. Доволно е предметот на

нетрпеливост да ни биде секогаш пред очи, бидејќи омразата го грее срцето. " (Еко, 1979: 458-459).

Во едно свое интервју Еко тврди дека идејата била да се создаде еден одбивен лик, најлошиот протагонист во историјата на литературата. И навистина читателот не може да се идентификува со ликот, неговото отсуство на морал и на психологија го сведува само на структура или на знак. Од самиот почеток на романот тој е носител на омраза, мизогин, мизантроп, антисемит, ги презира сите луѓе и народи. Како што ликот Рашковски вели дека Евреинот ѝ бил потребен на Европа за да има кон кого да ја насочи својата омраза и да избегне внатрешен раздор, така и пишувањето на дневникот на Симонини му овозможува да ја сублимира омразата и да го надмине подвојувањето на личноста, така и записот на историјата помага да се надмине омразата на минатото. Но, дали може да се знае историјата предвреме и да се пишува како што се пишува роман? И во која мера литературниот може да биде инспирација за историскиот наратив? Како да ги поставува овие прашања романот на Еко. Помеѓу индивидуалниот и колективниот идентитет, помеѓу личниот, историскиот и книжевниот текст, се плетат нераскинливите врски на љубовта и омразата. Можеби идејата на Еко е слична со онаа на Фројд: дека пишувањето го сублимира негативниот нагон со кој избобилува валканото минато на Европа, а историјата прикажана од страна на директни учесници кои ги познаваат нејзините замки и сплетки е своевидна анамнеза на минатото.

Користена литература:

Еко, Умберто (2011) *Прашките гробишта*. Скопје: Табернакул.

Eco. Umberto (1979) *L'œuvre ouverte*. Paris: Seuil.

Eco, Umberto (1979) "The Poetics of the Open Work"; in T. A. Sebeok (ur.): *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*, 47 – 66. Bloomington: Indiana University Press.

Mochel, Larche (2012) *L'analyse sémiotique*. Synthèse de l'intervention de Mme le Dr Larche Mochel MCU PH, Médecine du Travail, Bordeaux. le mardi 3 octobre 2000 - <https://www.etudier.com/dissertations/Analyse-S%C3%A9miotique/475677.html>

Guillemette, Lucie et Cossette, Josiane (2006), « Les modes de production sémiotique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec) - <http://www.signosemio.com/eco/modes-de-production-semiotique.asp>.

Plett, Heinrich ed. (1991) *Intertextuality*, Walter de Gruyter, Berlin/New York.

AN EXAMPLE TO THEATRICAL VILLAGE PLAYS FROM THE BOLU REGION: HASAN PLAY

Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN¹

Abstract

Theatrical village plays are mimetic and dramatic plays that are held by people living in rural areas and villages with the purpose of entertainment and having good time at certain times of the year or on official and religious festivals, celebrations, weddings and spring festivals. The theatrical village play, which is one of the phases completed by theatre until getting its present form, is perhaps one of the most important events in terms of people producing their own entertainment and ensuring the continuity of their beliefs. These plays, which have emerged in the village environment and have become widespread and a tradition over time, still exist in many regions all over Turkey through different plays. A theatrical village play, which is performed by the women gathering at the bride's house after having fun during the henna night, was determined in the Bolu region. In this study, information shall be provided regarding this play which is called Hasan Play by the peasants.

Key Words: *Theatre, Theatrical Village Play, Bolu, Hasan Play.*

1. INTRODUCTION

Considering the common works performed by the mankind from the very beginning, one of the factors we confront is, without a doubt, imitating what they see and shaping their lives according to it. The fact that a newborn baby starts total king, animals repeat each other's actions and that humans imitate the nature, all of them are activities carried out with the aim of revitalizing and ensuring continuity. The arts such as music, painting, sculpture and theatre existing along with imitation have also emerged throughout the process of imitation factor coming until today. The theatrical village play, which is one of the phases completed by theatre until getting its present form, is perhaps one of the most important events in terms of people producing their own entertainment and ensuring the continuity of their beliefs. These plays, which have emerged in the village environment and have become widespread and a tradition over time, still exist in many regions all over Turkey through different plays.

Theatrical village plays are mimetic and dramatic plays that are held by people living in rural areas and villages with the purpose of entertainment and having good time at certain times of the year or on official and religious festivals, celebrations, weddings and spring festivals. The roots of these plays, which are named as Peasant performances, peasant theatre, Anatolian village light comedies and theatrical plays etc., extend back to prehistoric times (Çıblak, 2005: 175).

¹ An Example To Theatrical Village Plays From The Bolu Region: Hasan Play, Bartın University-Turkey, serol@bartin.edu.tr

The theatrical village plays, which are one of the reflections of the cultural accumulation of the Anatolian people, include the theatrical events performed on the basis of the "making a play", "organizing a play" tradition at certain times, which are important for the people of the village, such as weddings, holidays, harvest season, mid-season, when animals are mating or when crops are planted. Boratav makes the following attribution for theatrical plays: *"The theatrical plays are not merely the means of entertainment and are not imaginary or temporary things. They cannot be separated from the daily problems and sorrows of society, their worries, their joys, their works, their production and consumption efforts, their ceremonies and their traditions. They have fused into the life of the people with a single word, they are integrated as a whole and they can only be evaluated and interpreted together with various aspects of the life of the society"* (Tekerek, 2008: 69-70).

2. TYPES OF THEATRICAL VILLAGE

2.1. Ritual-Rooted Moral Theatrical Plays

The variability of natural events have affected primitive people directly and major changes occurring in nature every year have forced people to think about these changes. Primitive people believed that these changes could be affected by sorcery and they held sorcery ceremonies to raise the sun, to make it rain, to mature the nuts, to make animals reproduce and to bring the spring. In these ceremonies, the death and resurrection of God was portrayed. The purpose of these ceremonies, which portrayed the event of death and resurrection at the beginning of spring and during solstice, was to influence the ultimate powers and to accelerate the change. Primitive people or primitive societies took a variety of means such as sorcery and ceremonies in order to have better lives and to overcome difficulties. Theatrical village plays are plays that are performed at certain times of the year since they are based on issues like reproduction, harvest, revival of nature and death. In other words, they emerge according to a certain calendar. We can list these plays as follows:

- a. Plays Performed for the Revival of Nature
 - b. Plays Performed at the End of Harvest
 - c. Plays Performed for the Animals to Reproduce (Saya Gezme)
- (Artun, 2008: 2).

2.2. Theatrical Plays for Entertainment Purposes

The historical development of ritual-based theatrical plays also applies for theatrical plays with entertainment purposes. However, the theatrical plays based on ritual ceremonies have gradually turned into plays, which dealt with social issues, and at the same time they have developed an educational and entertaining characteristic. As humans became dominant over the nature, their need to practice sorcery has also disappeared. As a result of this, the functions of these plays have decreased and comedy factor has entered into the plays. Moreover, the change of performance time reveals that these plays have been performed at weddings, holidays, and special occasions only for entertainment purposes. This is also the result of social, economic and cultural changes in society. In theatrical village plays, new plays have been created on the basis of tradition about the current subjects over the old examples or new variations have been created by changing old plays. Plays based on plant and animal cult have begun to be played for entertainment purposes as a result of being

updated by pushing its ritual function to the background and losing the first characteristic in the context of solving the secrets of nature. These ritual-based plays have survived until today as a result of cultural interactions. The non-contextual movement, which is verbal or non-verbal, diversifies by changing although it is repeated and performed by the same creators-performers (Artun, 2008: 2-3).

According to Metin And, it is possible to divide the theatrical village plays into seven groups:

- a. Ritual-based, ceremonial and myth-based plays - realistic plays,
- b. Resurrection and abduction of girls plays,
- c. New Year and year-end plays,
- d. Agricultural plays - shepherd plays,
- e. Animal imitation plays,
- f. Dumb shows - puppet, humorous plays,
- g. Single and double threaded plays - series plays (And, 1985: 72-74).

3. PERFORMANCE OF THE PLAYS

3.1. Director

In the theatrical village plays, the manager, in other words the director, is in fact the traditions and customs. Through a proper interpretation of the plays inherited from the ancestors of the peasants, divine narrator ensures that the play is performed according to the spirit of the play. However, since social changes are rapid in some regions, it is seen that the customs have also applied those changes, begun to shape them according to its own circumstances, and thus the director has begun to be involved in the plays. In places, where tradition and customs are valid, the director of the play pays regard to remain loyal to the past in the directing work. He/she continues the mission of the first sorcerer or the first cleric. Under this comment, he/she chooses the actors and shows them what to do. He/she takes care of their make-up and costumes. He/she even checks whether the play is performed same as before. Even if he/she does not want it, the audience forces him/her to do this. The audience starts criticizing unless they are satisfied with the play. Even in this type of regions, there is no need for a director. This is because everyone knows what to do. In regions, where traditions and customs have begun to keep pace with the social conditions, the director has begun to be determined. The old stereotyped habits have begun to change, and thus some intermediate points have emerged. The actor, who can be called as "the director" has to take on new functions. He/she shall pre-determine the cases and words to be accepted by the audience and shall cast the play.

3.2. Acting

The actors of the theatrical village plays are the willing and talented people from the village. The person, who is at work during the day, goes to the wedding at night. The work they do is a job. He has no privileges. He goes to coffee and mosque, sharing the same shortage and abundance as all other peasants. His clothes, attitude, attitudes, feelings, thoughts are not different from others. He is a person of the same society and same conditions. He acts in ceremonial or sorcery-based plays performed at certain days such as *Saya Gezme*, End of Harvest in the belief of fulfilling a sacred tradition. His action is faithful, kind of sorcery. Acting differs in plays for

entertainment purposes. It is very close to the contemporary theatre actor. In such plays, the actor acts with consciousness, not with faith. His aim is to entertain the audience and to have a good time. There are no ceremonial patterns. He makes all kinds of jokes and farcical comedy as much as the audience can bear and he is quite free. Personal talent is at the forefront comparing to the sorcery-based plays. The audience evaluates the actor in this sense (Tekerek, 2008: 136-137).

3.3. Audience

The audiences of the theatrical village plays are peasants. They establish their strongest connections while watching the play performed in a square or a room. Participation in the play is high. However, there are always some obstacles for the audience to watch it all together. In places, where Islamic influence is so intense, the women, men and children do not watch the play together. Women watch it through the windows or on the roofs. They do not participate in the play physically. Usually children watch the plays performed by children. Men cannot watch the plays performed by women. Women cannot watch the plays performed by men (Tekerek, 2008: 138). In plays with entertainment purpose, women play for themselves and men play for themselves. Since there are sexual jokes, the elderly people do not want children to participate and they do not participate themselves either. Sometimes audiences become accessories and decorations of the plays. Pranks are made to the audience sitting in front and they are even beaten sometimes. In plays for entertainment, the participation of the audience in the play is formally the same. The emotional exchange changes the atmosphere. The audience does not participate in the play so that the nature supports him/her. Other than the sorcery purposes, he/she will just have a good time. To the extent of his/her personal talent and characteristics, he/she participates in the play as the social status of the village allows and communicates with the actors. He/she can even disrupt the play, if necessary. However, he/she cannot do this in ceremonial plays (Tekerek, 2008: 138).

3.4. Place of Performance

The place of performance for theatrical village plays is the squares in summers and the rooms in winters. They are performed in anywhere. The sides of the stream, forest, village square, courtyard, roof and room etc. can all be counted. The place in theatrical village plays is spacious enough to fit in the audience. The audiences are located in a circular setting or all around the room so that the actors are surrounded. Thus, the play establishes the most advanced bond. There is a place suitable for the impersonal feature. Since they do not have many technical issues such as decor, light, etc. everything is solved instantaneously in that place. It can be performed during the day or during the night in the luxurious light or around a burning fire (Tekerek, 2008: 141).

4. AN EXAMPLE TO THEATRICAL VILLAGE PLAYS: HASAN PLAY

It is one of the plays performed by the women gathering at the bride's house after the party held during the henna night, in Bolu region. It is called Hasan Oyunu among the peasants. At the beginning of the play, the wedding-owner offers some

treats to the crowd gathering in the house and this treat is usually roasted chickpeas and roasted sunflower seeds.

Roles:

Hasan

Old woman whose daughter is to be married

On the right and on the left of Hasan are two women asking for the girl in marriage for Hasan (one is Hasan's elder sister and the other is his aunt)

The old and lame woman (the mother of the other aspirant man whose name is mentioned throughout the play but does appear in the play)

The necessary preparations are made for the play during offering of treats. One of the bride's peers masquerades as a man and she definitely wears shirts, trousers, jackets and a cap, and in her pocket she carries especially wipes to use in the play later on. Often, a moustache is drawn with the charcoal and the eye brows are marked.

The play begins with Hasan coming inside together with persons on the right and left to him and the audiences are informed about the beginning of the play by the folk songs and the short poems told while going inside.

At the bottom of quince

At the bottom of fruit

We came to you

We came for a girl

They come to the girl's mother and ask for her daughter to get married and during this time Hasan is praised for his honesty, industriousness and considerateness. The mother of the girl asks for some time to think. Then an elderly lame woman with a tray wrapped around her back starts hitting her back with a rolling pin in her hand. In this way, the attention of distracted audience is gathered and the other scene of the play begins. The old woman aspires the girl and asks for her mother's permission. When she meets the mother, they start saying;

Elderly woman: Who is here?

Mother: A brave man is here.

Elderly woman: What does he want?

Mother: He wants a girl.

Then, she aspires for the girl asks for her own son and when her mother asks why she did not bring her son, she tells that her son away for college and that he will study and become a civil servant. The mother asks for some time to think and sends the elderly woman away.

When the stage gets empty, Hasan and the two women next to him come in front of his mother while singing the same song and ask her whether she has made her decision. The mother says that there is another aspirant for the girl and that she wants her to marry the civil servant and be comfortable. After the praises made for Hasan again, the mother asks for some time to think. Once the stage is empty, the elderly and lame woman comes in with her rolling pin in her hand and starts talking with the same dialogue again. This time the elderly woman says that Hasan is a farmer and that if she gets married Hasan, she will be devastated by ploughing and breeding animals. She praises her son and says that he will become a civil servant and very rich. Again, the mother of the girl is indecisive and sends the elderly woman. When

the old woman leaves, Hasan and the persons around him comes in for the third and last time. The women, who come in with Hasan, say a variety of songs and folk songs, while coming inside. During this time, silence is provided among the audience. This time, the daughter's mother says that she is worried about her daughter getting tired, if she gets married to a farmer, a ranching family. While she says this, she also says that she likes Hasan and his appearance. This time, the women aspiring on behalf of Hassan, respond as follows:

We sell all one has
We worth of gold
Give us your daughter
We will make her our lady

After that, the girl's mother is willing to give her daughter to Hasan. Hasan kisses the mother's hand, at which time the elderly and lame woman enters and asks whether they decided or not. The mother of the girls says that she gave her daughter to Hasan that she likes Hasan and she wants him. The crowd gets angry at the elderly and lame women and while they are trying to push her away, a tin or copper tray is wrapped around the woman's back comes out. However, during the play, she said that the voice, which came out when hitting with a rolling pin, was the voice of gold.

After the play ending this ways, a party with music begins with the participation of audience. First, Hasan starts dancing, he dances with the people accompanying him to the right and left to him respectively, and then with the audience. Hasan throws the handkerchief, which he carries his in his pocket, to the girls he likes and whoever the handkerchief is thrown at, stands up for dancing and puts it back to the pocket of Hasan. Hasan, who is dancing to young girls with masculine attitude, throws his handkerchief on the ground several times and waits for the girl to place his handkerchief back in his pocket while trying her patience. Especially, women with sons at the age of marriage point to Hasan to invite the girls they like for dancing. In this way, almost all young girls are invited to dance.

At the end of the night, this play, which is played at home after the party held outside, often lasts up to two nights. Hasan dances to the girl he likes and then leaves the room between the cheers of the audience holding her arm, so that the guests are informed of the ending of the play and the party (K.Ş.-1).

5. CONCLUSION

Theatrical village plays have an important role in the productions that make up our cultural assets. Theatrical village plays are shaped by religion, customs, traditions, lifestyle, joys, sorrows and fears. They have survived until today by being inherited from generation to generation within the frame of certain rules and it has gained an important ground in rural entertainment and meetings as a production of verbal tradition. Theatrical village plays, which has been an indispensable element of rural entertainment and meetings until recently, have begun to be lost and fade into oblivion against popular entertainment just like other folk culture productions.

The theatrical village play, which we detected in Dörtdivan district of Bolu province and is named as Hasan Play among the peasants, still continues to be played in some villages. This theatrical village play, which is included in the "Theatrical Plays for Entertainment Purposes" group within the above mentioned Theatrical

Village Play classification, has been performed based on movement and word, which are not related to the context, like other theatrical plays and have diversified and changed from time to time.

In plays with entertainment purposes, women usually perform for themselves and men perform for themselves. Since there are lot of sexual jokes in these plays, the opposite sex is not desired to watch the play. Hasan Play also maintains this general characteristic as a play performed during henna night only among women. Hasan Play is a traditional theatrical play, in which the women participating in the henna night go out to enjoy themselves and have fun, and they still continue to play even today.

WRITTEN SOURCES

AND, Metin. *Geleneksel Türk Tiyatrosu (Köylü ve Halk Tiyatrosu Gelenekleri)*, İnkılâp Publications, İstanbul, 1985.

ARTUN, Erman. “*Tarihsel Süreçte Değişen Geleneksel Tiyatromuz*”, Folk Culture Theatre Symposium, Yeditepe University, December 25-27, 2008.

CIBLAK, Nilgun. “*Köy Seyirlik Oyunlarının Korunması Üzerine Tasarım Denemesi*”, International Symposium on Preservation of Folk Cultures - Surviving and Transferring It to the Future, December 16-17-18, 2005-Kocaeli, Motif Foundation Publications, İstanbul, 2007, pp. 175-185.

TECER, Ahmet Kutsi. Peasant Shows, Cığır Journal Publications, No: 9, Ankara, 1940.

TEKEREK, Nurhan. “*Köy Seyirlik Oyunları, Seyirlik Uygulamalarıyla 51 Yıllık Bir Amatör Topluluk: Ankara Deneme Sahnesi ve Uygulamalarından İki Örnek: Bozkır Dirliği ve Gerçek Kavga*”, **Theater Research Magazine**, S.1, p. 67-125, apr. 2007. ISSN 1300-1523. Web Address: <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tad/article/view/5000069795>>. Access Date: December 15, 2014.

TEKEREK, Nurhan. Theatrical Village Plays, Mitos Boyut Publications, İstanbul: 2008.

TUNCAY, Murat. “*Köy Seyirlik Oyunlarına Bilimsel Bir Yaklaşım*”, Folk Culture, Literary Front Newspaper, İstanbul: 1984, pp. 129-136.

ORAL SOURCES

K.Ş.-1: Leyla EYECİOĞLU, 52, Primary School Graduate, Housewife, Bolu-Dörtdivan District-Bayramlar Village (Bolu, 2015).

SOCIAL NETWORKS AND EDUCATION OF THE BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Vesna Žigić, PhD

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade,
Serbia

E-mail: vesnazigic59@gmail.com

Abstract

This paper deals with the research of the role of social networks in the acquisition of information and knowledge in the education of high school students with visual impairment. The sample includes 32 respondents, 17 female and 15 male, of all visual impairment categories, from the physiotherapists, legal-technical, and PTT departments. The aim of the research is to determine whether high school students with visual impairment use the Internet and social networks at school for learning and work, in which teaching subjects they use them most, whether they use them in leisure and social activities. The preliminary results lead up to the conclusion on the use of social networks in the educational process, the acquisition of information in different teaching areas and subjects, as well as the social activities of high school students with visual impairment. The importance of introducing the social networks into the wider educational activities of the surveyed students was emphasized.

Key words: social networks, education, student, visual impairment

INTRODUCTION

Social networks are becoming mandatory in education, as a constant source of new content and information for students of the typical population, but even more for students with visual impairment. This enables their independence in the learning environment and learning, development and maximum use of their own resources.

Thus, both learning and the organization of teaching process acquires a new dimension of the modification of the learning process to the needs of students, and makes this whole process more interesting and acceptable for them with appropriate educational benefits [1].

It was assumed that through the research, the directions would be found for the application of social media in learning and in high school teaching of students with visual impairments. The problem of the research examines the issue of how the social networks are used, for what purposes, and whether their availability is reflected on educational process of the high school students with visual impairment.

The increasing amount of information sources based on a global computer network has grown from a simple text interfaces to dynamic and interactive structures. The most important issues relating to Web accessibility relate to the means of access, the principles of accessibility and usability, and the question of assessment of availability across a global network for people with visual impairments. Availability of information based on the web can be increased in two basic ways: using technology to access and by adopting the best practice solutions in the designing interface [2]. Both are equally important: the acquisition of auxiliary technology (adaptive, enabling, or access) would enable users with visual impairments to access information from the screen and get a result that meets their needs.

The sources of the United States [3] indicate that 61% of people without the disabilities in the United States use computers, and 51% use the Internet. This compares with 36% of people with disabilities who use a computer and 29% of persons with disabilities who access the Internet. Nowadays, children could access the Internet and social media applications from various entry points, including iPads, tablets, PCs, laptops, and smartphones. Some researchers [4] pointed out that social networking had become an integral part of social life of children and is now seen as a platform for learning that could be used to improve engagement and learning outcomes.

Persons with visual impairments commonly use Internet and social networks with the help of a screen reader that was developed for computer users whose vision impairment prevents them from seeing the contents of the screen or navigate using the mouse. It enables a voice or Braille output for the most popular software applications on the computer. Social networking and media tools offer the school children the ability to communicate, to make contact, access to information, research, and chat [5].

METHODOLOGY

The sample included 32 patients, 15 male and 17 female. In relation to the category of visual impairment, there were 37% of blind and 63% of visually impaired students according to the International Classification of the World Health Organization about the visual impairment. The age of respondents is from 15 to 19 years of age for both groups. The sample included the blind and visually impaired students from 1st to 4th grade of secondary Medical School, junior-grade administrative clerk, and the PTT traffic technicians. In relation to success in school, there were the respondents from sufficient to excellent success in both groups. The level of pre-knowledge in the use of computer is uniform by attending courses in which the information technologies are used.

The examination is applied the Computer Skills Assessment [6]. This questionnaire tests the knowledge and experience in the following programs: Windows, Word, Internet Explorer and social networks , Excel, Email.

The results are shown by descriptive statistics, frequency analysis, and parametric statistics.

RESULTS

We wanted to determine which programs are most commonly used in everyday educational work among the sexes, and the results are shown in the following table.

	Windows	Word	E-mail	Internet	Excel
Muški	0,62	0,49	0,48	0,575	0,343
Ženski	0,53	0,5	0,29	0,404	0,235

Table 1: Programs used by students

Respondents (both male and female), typically use Windows and Word in everyday work. By using the Start menu and shortcuts in it, the blind users are able to open up a number of applications in Windows, to switch from one open application to another, to use files, open and close documents by loading and running the Jaws screen reader that works with sound synthesizer and reads aloud everything that is on the computer screen. Visually impaired students were using Magic, a program that enlarges the screen and it could increase the image up to sixteen times. In addition to all the basic functions they perform, the boys and girls who used Jaws, often use the option to change the speed of speech in Word, in accordance with their needs. The boys use Internet and e-mail more, as well as Excel, and better manage the use of computers for about 8% than the girls. The study showed that on average, students use only 47% of computer capabilities.

Knows what the Web browser is and those that exist	75%
Internet Explorer-the most widely used	53%
Uses web browser every day	69%
Can type in the address and enter a page	59%
Could move among links	56%

Table 2. Using of Web browser

For visually impaired persons, the most common way to access the Internet is the traditional software for research and textual speech. Our students mostly use the Internet Explorer that enables them to read documents and find information on the global computer network, easier managing of websites and applications for e-mail

and messaging, as well as more ways to communicate with others, which is consistent with the Grossa study [7], which announced that both sexes accepted Internet as a communication tool with their friends. They access it by using the Jaws software that could also be used for Microsoft Office, Google Docs, Chrome, Firefox, Edge, and much more. However, it would be a huge simplification to say that the blind users only "hear" the internet. There is no "seeing" with the screen reader. Our respondents have shown that with this reader they could choose one of the offered links, and easily switch from one window / page to another. They use the browser everyday at school to find different information needed for learning in different subjects, especially in Informatics.

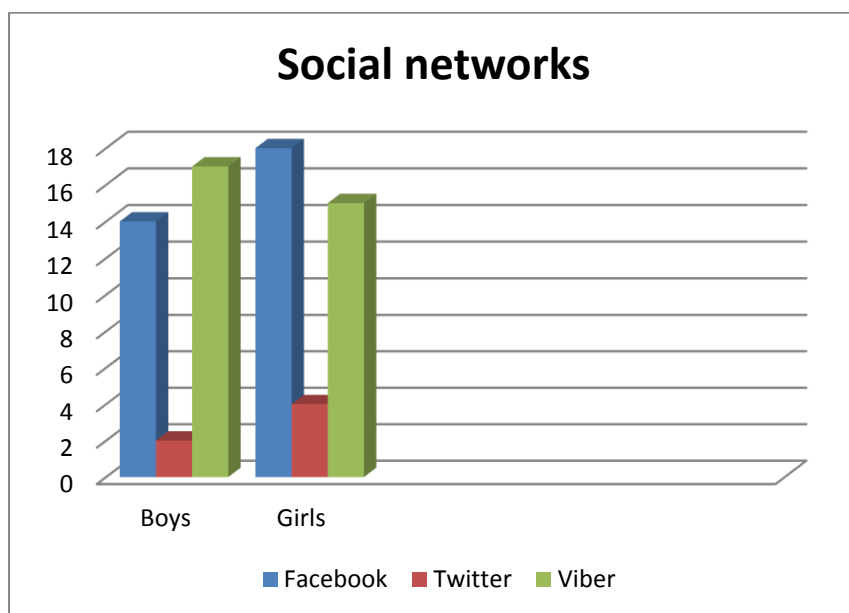


Table 3. Social networks used by students

As seen from the table, most of the students use Facebook and have their own profile, they use Twitter much less with the explanation that they are accustomed to Facebook. They use Viber on a daily basis thanks to some simple settings and access the software, they enables them to move through web sites, and use the application as well as others. VoiceOver reads aloud the contents of the smartphone screen, allowing the user to review the applications, open links, types of texts and email with ease. The main reason cited for using Viber was to communicate with friends and classmates, as well as sending messages. The respondents daily spend an average of over an hour on social networks and emphasize that most of that time is spent on communicating with others and finding content for entertainment, such as music, and a smaller portion of them to search for content and information that they can use in learning. There are studies [8] that point out that there is no significant relationship between the time spent on social media networks and the academic performance of students. Several studies in the United States [9] have found out that the use of social networks is not related to academic performances, so we wanted to determine whether they use social networks in the learning process.

Almost always	18%
Often	29%
Sometimes	46%
Almost never	7%

Table 4. Use of social networks at school for learning and work

As seen from the table, social networks are involved in school activities. Students can set the text size and contrast on the web and use the same tools within Facebook Messenger. All this increases accessibility, and they could also use an automatic alternative text that generates a description of the photographs using the advanced object recognition technology, because social media have a visual nature [10]. The site has shortcuts that students use with their navigation keys, and is compatible with all main screen readers, including Jaws, allowing them to move through the same functions as students of a typical population who use their eyesight for all these activities. Very few students have not yet included the Internet and networks in everyday school work, although sometimes they access the Internet using smartphones to find or check some information for classes. Some studies have shown that social media networks compete with an academic work for schoolchildren's attention [11]. One needs to be careful in terms of time spent on social networks, even in learning and teaching activities, because some researchers [12] has found out in several studies in 2000 and 2003 that some school children reported that the failing grades they started to get were the result of too much time spent on social media, and it was not for the purpose of education. We wanted to find out in which teaching subjects the schoolchildren generally use the Internet and social networks.

Almost never at class	16%
Demonstrations	6%
Informatics	59%
Business Correspondence	10%
Statistics	6%
Administrative Procedure	3%

Table 5. School subjects in which social networks are most often used

As assumed, students generally use Internet and social networks at Informatics classes where they receive many instructions and knowledge about the IT in general. However, here they also apply their knowledge for the realization of correlations with other teaching subjects, such as some didactic programs, for example chemistry experiments or foreign language learning programs, as well as demonstrations within a range of subjects. A small number of students said they had never used the Internet at class. This work requires extra time and effort, and some assistance periodically, and a large number of teachers have not yet recognized Internet and social networks as a means of a new way of reviewing the teaching material [13]. Such involvement would undoubtedly enhance the implementation of the curriculum in an innovative

way, and adapt new learning orientations that focus on student-centered learning style [14]. Referring students to a number of available online materials and joint discussion of tasks could enhance the quality and interest of the learning process in all subjects. It was assumed that students spend much more time using social media in their free time than in school.

Almost always	35%
Often	26%
Sometimes	29%
Almost never	10%

Table 6. Use of social networks at spare time

Schoolchildren use social networks in their spare time, with a different goal: listening to music, playing games that are very popular, use the chat function to communicate with their friends. Some respondents have stated that they often use social networks to talk to other students about school-related classes and tasks, or to find some information that is lacking in teaching, and they access Internet mainly from school because it is a boarding-type school. Several students said they would want to use Internet in some other places, such as bars or shopping centers, but they were not sure whether they would get along and whether they have installed access technology in these areas, so they mainly use their smartphones. They think social networking can be fun. However, they should be taught to responsibly use these networks, both at school and out of it alike, by educating them about the safe use of the Internet, blocking or limiting websites, or focusing on educational websites, at least while they are at school. Parents also need to monitor the activities of their children on social networks in their spare time, although it could be noticed that the perceptions of negative effects of social media are improving in schoolchildren, as many have pointed out that they are aware of possible negative effects.

CONCLUSION

Preliminary results of this study point out the importance of involving social networks in the process of daily learning and education of high school students with visual impairment. Our students access social media most often with Internet Explorer and use social networks, Facebook predominantly, and then Twitter and Viber, less to master school material and extra-curricular activities, more in their spare time. However, many empirical studies have shown mixed results regarding the impact of social networks on the education of pupils with visual impairment, as their participation on social networks could have both positive and negative impacts on academic performance. Mehmood and Tasvir [15] emphasize the negative impact of social networks and the Internet on students' grades as a result of too much time spent on networks, on those contents that are not relevant to education. Our research has shown that students use social networks in a small number of teaching subjects, although social networking could provide a numerous resources for teaching new subjects, and for effective engagement of students. Many educators have not yet

accepted social media as means of education and an important learning tool in this digital age, as well as the new ways that enable a more creative approach to teaching, along with the innovative pedagogical strategies that could make the learning process more effective and interesting, and some studies show that students think that it would be more fun for teachers themselves to use social media in teaching [16]. It is necessary to work on increasing professional competencies of teachers and on their training in order to be able to include social networks in their teaching work continuously, simplifying systems for accessing networks based on universal design due to their positive impact on education, but also on future employment and quality of life in general, and schools should encourage teachers to add social media to their classrooms and projects [17]. Since websites have become the primary medium for disseminating information, the new accessibility standards should be created by eliminating barriers for students with visual impairment in the era of transition from text to multimedia environment. A multidisciplinary study of this problem is necessary in order to cover all levels and dimensions of this complex system of including social networks into the process of education of high school students with vision impairments in our country, and in order to determine the direction of complex and multiple causal relationships between the use of social networks and successful education, and to design the appropriate strategies and interventions in this area.

REFERENCES

- [1]. Abdulahi, A., Jalil,B., Samadi, B., Gharleghi, B. (2014). A study on the negative effects of social networking sites such as Facebook among Asia Pacific University Scholars in Malaysia *Int. J. Bus. Soc. Sci.*, 5 (10) pp. 133-145.
- [2]. Maćešić-Petrović, D., Žigić, V. (2009). *Light Intellectual Obstruction - Developmental and Functional Specificities*, CIDD, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade.
- [3]. Kuntz, L., Billie, M. (2010). *Journal of Safe Management of Disruptive and Assaultive Behavior*, March 2010, CPI.
- [4]. Deng, L., Tavares, N. (2013). From moodle to facebook: exploring students' motivation and experiences in online communities,*Comput. Educ.*, 68, pp. 167-176.
- [5]. Tariq, W., Mehboob, M., Khan, M., & Ullah, F. (2012). The Impact of Social Media and Social Networks on Education and Students of Pakistan.*IJCSI International Journal of Computer Science Issues*, Vol.9 (3), pp.407-412
- [6]. Computer Skills Assessment (2016). Developed by Rosensweig,H., Frasse, K. Adaptive Technology Royal New Zealand Foundation of the Blind, New Zealand.
- [7]. Gross, E. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report?*Appl. Dev. Psychol.*, 25 pp. 633-649.
- [8]. Ahmed, I., Qazi, T. (2011). A look out for academic impacts of social networking sites: a student based perspective, *Afr. J. Bus. Manage.*, 5 (12), pp.5022-5031, [10.5897/AJBM11.595](https://doi.org/10.5897/AJBM11.595)
- [9]. Paul, M. & Gelish, L. (2011). College Students' Texting Habit And Their Academic Performance.Proceedings of the Academy of Educational Leadership, Volume 16(2), pp. 67-72.
- [10]. Kolek,A., Saunders, D. (2008). Online disclosure: an empirical examination of undergraduate Facebook profiles, *NASPA Journal.*, 45 (1) pp. 1-25
- [11]. Jain, N., Verma, A., Verma, R., & Tiwari, P. (2012). Going Social: The Impact of Social Networking in Promoting Education. *IJCSI International Journal of Computer Science*, Vol. 9 (1), pp. 483-485.
- [12]. Malaney, D. (2005). Student Use of the Internet, *Journal Education Technology Systems.*, 33 (1), pp. 53-66.
- [13]. Žigić, V., Maćešić-Petrović, D. (2017). Universal Design in Education and Rehabilitation of Visually Impaired Persons, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade.

- [14]. Wheeler, S., Yeomans, P. & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39(6), pp. 987-995.
- [15]. Mehmood, S., Taswir, T. (2013). The effects of social networking sites on the academic performance of students in college of applied sciences *Int. J. Arts Commerce*, 2 (1) (2013), pp. 111-125. Retrieved December 13, 2014, from http://www.ijac.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol.2_No.1/10.pdf
- [16]. Apeanti, O., Danso, E. (2014). Students' use of social media in higher education in Ghana *Innovative Journal.*, 3 (1), pp. 3-9.
- [17]. Žigić, V., Radić-Šestić, M. (2006). Computer technology for people with visual impairment and hearing impairment. Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade.

THE ROLE OF METACOGNITIVE LISTENING STRATEGIES IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Lela Ivanovska

Senior lecturer, Faculty of *Information and Communication Technologies*,

lela_bt@yahoo.com

Abstract

Metacognition plays a very important role in enhancing students' learning and it means "cognition about cognitive phenomena," or more simply "thinking about thinking". The metacognitive strategies refer to the actions that learners use consciously while listening to a spoken text attentively. These strategies deal with knowing about learning. It means that learners learn how to listen with metacognitive strategies. With the help of this language learning strategy, learners are involved in thinking about the process of learning while they are planning, monitoring, and evaluating their own learning. Teaching effective metacognitive listening strategies may considerably facilitate and accelerate listening performance and develop self-regulated learning as it provides a context for interpretation and also can assist listeners select their goals, supervise their improvement and assess learning results. The focus of this paper turns to the Metacognitive Pedagogical Sequence of learning activities that integrate metacognitive awareness raising with listening input and comprehension activities.

Key words: *metacognition, listening strategies, English language, students*

Introduction

Before 1970s, listening was only considered as a receptive skill (Johnson, 2008, p.299) where "students listened to repeat and develop a better pronunciation"(Vandergrift 2011). Although the literature base in listening strategy instruction hasn't received enough attention, strategy instruction for listening task has been increasingly focused by listening experts such as Goh (2000, 2002), Hasan (2000), Mareschal (2002) and Vandergrift (2003b) in the past few decades. Initially,

most of the listening strategy studies have been investigating patterns and strategies used by successful versus less successful learners. Gradually the line of research shifted to focus on effective strategies -based and process oriented approaches to teaching listening skill in order to guide the students "learn to listen" so that they can better "listen to learn" (Vandergrift, 2004). Therefore, listening instructors have the responsibility of teaching students to take advantage of strategies rather than merely providing students with oral passages and testing them (Mendelsohn, 1995).

Listeners engage in a variety of mental processes in an effort to comprehend information from oral texts. Yet there is rarely a perfect match between input and knowledge; gaps in comprehension occur and special efforts to educe meaning or to facilitate new learning may be required, especially with second language learners (Fasrch and Kasper 1986). Mental processes that are activated in order to understand new information that is ambiguous or to learn or retain new information are referred to as *learning strategies*. (Oxford, 1990). The defining features of learning strategies are that they are conscious and they are intended to enhance comprehension, learning, or retention (Rabinowitz and Chi 1987; Weinstein and Mayer 1986).). Learning strategies are "the specific thoughts and behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (O'Malley & Chamot, 1990). Researchers such as Tarone (1980), O'Malley et al. (1985), Oxford (1990), Goh (2000) along with many others have examined a wide variety of issues related to learning strategies. Chamot (1987) stated "learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistics and content area information" (P.71). Oxford (1990) added "strategies are especially important for language learning, because they are tools for active, selfdirected involvement, which is essential for developing communicative competence" (p.10). As reported by Schwartz (1998, p. 7) strategic listening can be defined "as the process of being aware of listening processes, having a repertoire of listening strategies, and knowing which one works best with which listening tasks."

However, just a small number of researchers have tried to study the listening strategy use and L2 listening ability like Vandergrift (1997; 2003), Goh (2002) and Liu (2008). A successful listener can focus on the subject he is hearing, design what to listen for, use both bottom-up processing (like textual cues) and top-down processing (like prior knowledge and experience). But unsuccessful listeners primarily use bottom-up processing, listen word by word, and use other strategies by chance. Vandergrift claims "Strategy development is important for listening training because strategies are conscious means by which learners can guide and evaluate their own comprehension and responses." Strategy may change due to the level of learner. Students' language level is the basic reason that affects the choice of method. "If we expect children to become good listeners, we will need to do more than worry, complain or demand. We need to teach them become active listeners" (Vandergrift 2003:176). As Goh (2002) revealed in his research, more skillful listener

adopts both cognitive and metacognitive strategies in order to understand most of the text that he listens for. He can also use his "prior knowledge of linguistic cues, and contextual information". Whereas less skillful listeners use just a number of strategies, and they frequently confused by unfamiliar words and phrases that they encounter in listening text (Liu, 2008, p. 87).

The focus of this paper turns to specific metacognitive listening strategies related to EFL listening comprehension and seeks to gain further insight into the nature of activating metacognitive listening strategies. More precisely, we look through the Metacognitive Pedagogical Sequence of learning activities that integrate metacognitive awareness raising with listening input and comprehension activities.

Literature review

Metacognitive listening strategies

Metacognition plays a very important role in enhancing students' learning. John Flavell originally coined the term metacognition in the late 1970s to mean "cognition about cognitive phenomena," or more simply "thinking about thinking" (Flavell, 1979, p.906). Metacognition consists of two components: knowledge and regulation (Cross & Paris, 1988; Flavell, 1979). Metacognitive knowledge includes knowledge about oneself as a learner and about the factors that might impact performance (declarative), knowledge about strategies (procedural), and knowledge about when and why to use strategies (conditional) (Cross & Paris, 1988; Kuhn & Dean, 2004). The other component of metacognition is regulating one's cognition, which many researchers (e.g. Cross & Paris, 1988; Schraw et al., 2006; Whitebread et al. 2009) have argued includes activities of planning, monitoring, and evaluating.

Listeners should be tuned in through some forms of metacognitive strategies and simultaneously be provided with related tactics so that before listening they know what to expect and how to work the task out (Underwood, 1989). It is hypothesized that teaching effective metacognitive strategies may considerably facilitate and accelerate listening performance and develop self-regulated learning as it provides a context for interpretation and also can assist listeners select their goals, supervise their improvement and assess learning results. Through metacognitive strategies learners are conscious when listening to the text cautiously. This method deals with learning how to plan, monitor and assess the gathered information from the listening part the same as pre listening activities. Vandergrift found that advanced listeners used twice as many metacognitive strategies as elementary listeners do. When students use metacognitive strategies they can recognize suitable learning methods in the proper situation. For instance, a student may understand he has difficulty in finding the connection between important concepts within a story. If he/she is taught to use a graphic organizer, such as a concept map, to identify the

main concepts and connect them together using lines, similar to a spider web, then that student has used metacognition to complete the task. The five factors of metacognitive knowledge (Planning and Evaluation, Problem Solving, Directed Attention, Mental translation and Person Knowledge), are used to “oversee, regulate, or direct the listening process” (Vandergrift, 2003, p. 427). Without applying metacognitive strategies English language learning would be haphardly. Ridley et al. (1992) states that the outcomes of utilizing metacognitive strategies are:

- 1)Regulation and prediction of learning activities, such as a conscious control of learning, planning and choosing strategies.
- 2)Monitoring the process of learning, correcting errors, analyzing the effectiveness of learning strategies.
- 3)Changing learning behaviours and strategies when necessary.

Zhang and Goh (2006) conduced a study on Singaporean EFL students in order to investigate their metacognitive knowledge of learning strategies in speaking and listening. The findings indicated that the learners, who were cognitively aware of advantages of learning strategies, boosted the number of strategies which they could apply. This result reiterates the benefits of confident and conscious application of strategies. Some other researchers like Anderson (2003) have also found consistent results to support metacognitive strategies. The successful application of metacognitive listening strategies has also been said to be used by listeners advancing in their listening skills (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). As shown in Table 1 (pp. 26-27), the use of metacognitive strategies includes the use of tasks such as planning, monitoring and evaluation (Peterson, 2001). Further research has identified this set of strategies as being essential “to the development of self-regulated listening” (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010, p. 473), especially among more advanced listeners who tend to use a plethora of different strategies unlike their lesser skilled counterparts (Vandergrift, 2003; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010).

Stages of listening instruction and metacognitive processes (From Vandergrift, 2004, p.11)

Pedagogical Stages	Metacognitive Processes
<i>Prelistening: Planning/predicting stage</i> 1. After students have been informed of the topic and text type, they predict the types of information and possible words they may hear.	1. Planning and directed attention
<i>First listen: First verification stage</i> 2. Students verify their initial hypothesis, correct as required, establish what still needs resolution, and decide on the	2. Selective attention, monitoring and evaluation

important details that still require special attention.	
3. Students compare what they have understood/written with peers, modify as required, establish what still needs resolution, and decide on the important details that still require special attention.	3. Monitoring, evaluation, planning, and selective attention
<i>Second listen: Second verification stage</i> 4. Students verify points of earlier disagreement, make corrections, and write down additional details understood.	4. Selective attention monitoring, evaluation, and problem solving
5. Class discussion in which all class members contribute to the reconstruction of the text's main points and most pertinent details, interspersed with reflections on how students arrived at the meaning of certain words or parts of the text.	5. Monitoring, evaluation, and problem solving

<i>Third listen: Final verification stage</i> 6. Students listen specifically for the information revealed in the class discussion which they were not able to decipher earlier.	6. Selective attention, monitoring, and problem solving
<i>Reflection stage</i> 7. Based on the earlier discussion on strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for the next listening activity.	7. Evaluation, planning

Discussion

Current literature review in metacognitive strategy instruction has recognized the role of metacognitive strategies in assisting students to regulate their learning and gain awareness to consciously control the processes in which they are involved. As Table 1 shows, the primary use of metacognitive strategies involves explicit instruction in conjunction with various stages of listening such as pre-listening activities, and listening to a specific text multiple times to achieve comprehension using evaluation and monitoring skills. The reflection stage appears to be a very important part in the

integrative nature of strategy instruction since it appears to be where students tie together everything that they understand from a listening activity and reflect on what they can do better on. It is worth noting that metacognitive strategies include the students ability to plan, monitor, and evaluate their own language performance. Furthermore, when listening strategies and students' learning needs are considered, the acquisition of new language may be enhanced (Jones, 2008). Examples of such listening strategies have been identified as: "helping learners to listen for gist, to activate schema in prelistening, and to make predictions and inferences" (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010, p. 472).

The metacognitive strategies refer to the actions that learners use consciously while listening to a spoken text attentively and deal with knowing about learning. It means that learners learn how to learn with metacognitive strategies. With the help of this language learning strategy, learners are involved in thinking about the process of learning while they are planning, monitoring, and evaluating their own learning, exactly like pre tasks activities (Holden, 2004).

Summary

This paper deals with learning strategies and by offering an overview of the role of metacognitive listening strategies proposed by various researchers it confirms the fact that such strategies and training listening enable the students to get knowledge in the foreign language. Knowing how to make use of metacognitive strategies while listening to a target language would help listeners make their learning more effective. Metacognitive instruction helps listeners use strategies to maximize their potential and contribute to their listening performance. EFL teachers should provide students with more opportunities to make listening an integral part of their overall process of learning a foreign language. Teachers should encourage the students to practice as much as possible, because this is the only way to succeed and improve this uneasy skill. Teachers should teach the students appropriate listening strategies. There is no ideal method that fits all kinds of classes. But we should find our students' limit, diagnose their capacity, and find out the factors that may influence their listening comprehension.

References

1. Anderson, A. and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford University Press, Oxford.
2. Buck, G., 1995. How to be a good listening teacher. In: Mendelsohn, D. and Rubin, J. Editors, 1995. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press, San Diego CA, 59–73.
3. Chamot A.U. (1995). Learning strategies and listening comprehension. In Mendelsohn and Rubin (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press. 18 – 24
4. Chiang, C.S. & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26, 345–374.
5. Cohen, A.D. & Allison, K.C. (2000) Bilingual processing strategies in the social context of an undergraduate immersion program in Cooper,
6. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906- 911.
7. Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problem. *System*, 28, 55-75.
8. Mendelsohn, D. (1995). Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. In Mendelsohn and
9. Rubin (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press. 132-50.
10. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-240.
12. Rost, M. (1994). On-line summaries as representations of lecture understanding. In Flowerdew, J. (ed). *Academic listening. Research perspectives*, 93-127. Cambridge: CUP.
13. Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 78(2), 213-215.
14. Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

LEXICAL PROCESSING: MODELS OF VISUAL WORD RECOGNITION

Marija Jugreva

Abstract

Lexical processing is defined as the way individual access words in the mental lexicon. Word recognition occurs after the end-point of the selection phase when a listener has determined which lexical entry was actually heard. It is quite problematic for researchers to propose one model, because there are certain factors (frequency, semantic priming, role of prior context phonological structure, the efficiency of the selection process, etc.) that must be taken into account. This article examines the serial search models versus parallel processing models of word recognition. The models will be analyzed through the factors of word recognition. Although these various models do not entirely explain the process of word recognition, each of them can account for major findings related to frequency, semantic priming, and context.

Ключни зборови: mental lexicon, lexical processing, word recognition, serial models, parallel models

Introduction

Lexical processing is defined as the way individual access words in the mental lexicon. There are four stages of lexical processing: initial contact, lexical selection, word recognition, and lexical access (Frauenfelder, Tyler, 1987). Word recognition occurs after the end-point of the selection phase when a listener has determined which lexical entry was actually heard. It involves receiving a perceptual signal, rendering it into the phonological or orthographic representation and then accessing its meaning. However complex and demanding the research on the mental lexicon might be, psycholinguistic literature abounds with models of lexical processing. There are many properties according to which the models can be grouped. According to the type of search involved in lexical processing: serial search models or parallel processing models are distinguished. According to the serial search models the words are accessed individually, one by one, at the phonological, orthographic and semantic levels. On the other hand, parallel processing models postulate that the words are searched simultaneously (Sitarek, 2015).

An important objective in approaches which emphasize the temporal nature of the word recognition process, has been to determine the word recognition point, that is, the precise moment in time at which a word is recognized. It is widely accepted that listeners generally recognize words, either in isolation or in context, before having heard them completely. The exact recognition point of any given word depends upon a number of factors including its physical properties (e.g., length, stimulus quality), its intrinsic properties (frequency), the number and nature of other words in the lexicon that are physically similar to this word (i.e., its competitors or fellow cohort members), the efficiency of the selection process, semantic priming, etc. (Frauenfelder, Tyler, 1987).

There are numerous models of word recognition; the most influential models (Forster's serial search model, the Morton's logogen model, and the Marslen-Wilson cohort model) will be examined in this paper through the factors of word recognition.

Serial Search Models

One of the earliest debates was between serial search models and parallel processing models. The serial search models (e.g., Rubenstein, Lewis, and Rubenstein, 1971, Paap and Johansen, 1994; Paap, Newsome, McDonald, and Schvaneveldt, 1982; Paap, McDonald, Schvaneveldt, and Noel, 1987) assume that words are ordered in the lexicon by frequency. When a letter string is presented, it is compared to each entry in the lexicon, starting with the highest-frequency words and proceeding through to the low-frequency words until a match is found (Adelman, 2012).

The best known and one of the most influential serial search model is Forster's model. In this serial search model, perceptual processing is followed by the sequential search of access files that point to an entry in the lexicon. Access files are modality-specific: there are different ones for orthographic, phonological, and syntactic-semantic sources. These access files give pointers to a master file in the lexicon that stores all information to do with the word, including its meaning. To speed up processing, these access files are subdivided into separate bins on the basis of the first syllable or the first few letters of a word. Items within these bins are then ordered in terms of frequency, such that the more frequent items are examined first. Hence more frequent items will be accessed before less frequent ones. This frequency based searching is an important characteristic of Forster's model (Harley, 2014). In this way, Forster managed to accommodate the frequency effect within his model.

Forster's model is not a parallel processing model in that it does not allow for the cross-referencing of access files and the master file. Words in the master file are accessed only through one file at a time. However, once an entry in the master file has been accessed, cross-references are observed. Thus, the model is also able to accommodate the effect of semantic priming. If an individual sees the target word for *doctor* and then subsequently is shown the word *nurse*, the response time for the latter word is rightly expected to decrease (Sitarek, 2012). The Forster's model is shown in Figure 1 (Harley, 2014).

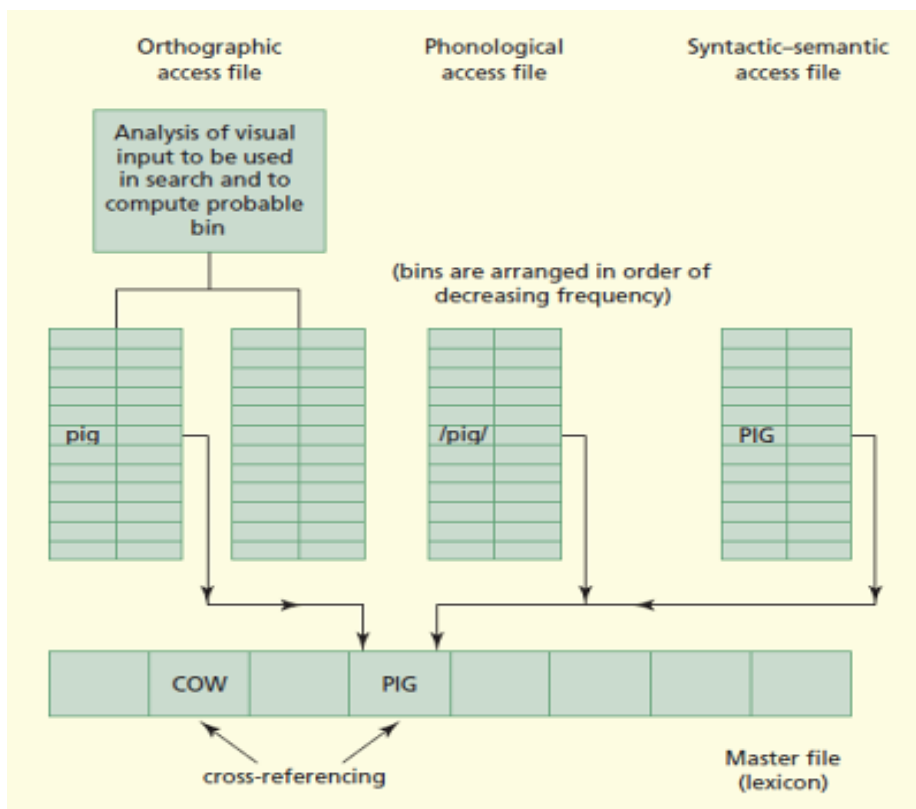


Figure 1 Forster's serial search model of lexical access

When it comes to the context factor, there is no early role for the effect of sentence context; sentence context can only have an effect through post-access mechanisms such as checking the output and integrating it with higher level representations. Repetition can temporarily change the order of items within bins, which is why we observe repetition priming (Harley, 2014).

However detailed the model seems to be, there is still a substantial number of controversies. Firstly, the model faces the problem of capacity limitations. The evidence from lexical decision tasks supports the idea of empty entries for nonwords, which, if really there, would occupy a lot of space redundantly. Secondly, speech seems to be much too rapid to accept the idea that words are searched sequentially; the model allows for only one entry to be searched and matched with the input at a time. Another repeatedly criticized issue is the fact that the model does not allow for the influence of context on the process of recognition. It also does not give an account of form-based priming effect and it cannot explain the role of similarity neighbourhood (Sitarek, 2012).

Parallel Processing Models

The parallel processing models postulate that words are searched simultaneously (Sitarek, 2012). When referring to parallel processing models the metaphor of a “word processing package which allows items stored by name to be accessed simply by the typing in of as many letters as are sufficient to distinguish the relevant name from all other stored names” is used. In other words, parallel processing models view lexical processing as a one-stage phenomenon (Sitarek, 2015). Two influential representatives of the parallel processing type of model that will be discussed below are the Morton’s logogen model, and the Marslen-Wilson cohort model.

The logogen model, in contrast to its serial search equivalent, assumes one-stage parallel processing. Initially, the model was proposed by the British psychologist John Morton in 1969 to account for visual word recognition (Sitarek, 2012). According to the Morton’s logogen model there are two separate sub-systems of the internal lexicon; the logogen system itself, and the cognitive system. The logogen system functions as an interface between the sensory surface and the cognitive system. For each of the words a reader knows, there exists a corresponding logogen in the logogen system. A logogen is simply an evidence collecting device with an adjustable threshold mechanism. The degree to which the logogen for any word is excited by a letter string is some function of the similarity between the letter string and the logogen (Besner, Swan, 1982). One important feature of this model is that logogens monitor all possible sources of information, including higher-level semantic and syntactic information as well as lower level sensory information. Thus, information from any level can combine to push a logogen over its threshold. In this way, acoustic-phonetic representations of lower frequency, may require very little sensory input if syntactic and semantics sources of information strongly favor the word. Likewise, a word of low frequency with few associated higher-level expectations may require considerable sensory input for the activation level to reach threshold. It may not really matter what sort of information activates a logogen, so long as the threshold is exceeded (Frauenfelder, Tyler, 1987). Therefore, word frequency effects are accounted for by the assumption that the threshold value of a logogen is inversely related to word frequency. That is, logogens corresponding to high frequency words have relatively low thresholds; hence little evidence is required to “fire” the logogen. Since evidence is accumulated over time, differences in the amount of evidence required are interpretable as differences in the amount of time take to fire logogen units corresponding to high- and low frequency words.

The Morton’s logogen model accounts for repetition effects in the same way as it accounts for word frequency. When a logogen is fired its threshold is reduced, and returns to baseline very slowly. Thus, when a word is repeated the time needed to fire its logogen will be shorter because of the reduced threshold.

This model account of context effects is only slightly different from that of word frequency and repetition effects. Morton (1970) explicitly assumes that units in the logogen system are not linked together associatively. Instead, context operates via the cognitive system. Units which have been activated in the cognitive system because the logogen system has passed a threshold now feed back to the logogen system, but in so doing they also prime associated words by reducing their thresholds.

The time for an associated word to reach threshold in the logogen system is thus reduced. It is worth reiterating that all three of these factors (word frequency, repetition and context) ultimately have their effects through variations in the thresholds of individual logogens (Besner, Swan, 1982).

The specific details of logogen models have changed somewhat over the years, although the basic mechanisms have remained unchanged. For example Morton (1982) has recently broken the logogen system into separate visual and auditory subsystem, as it is presented in figure 2.

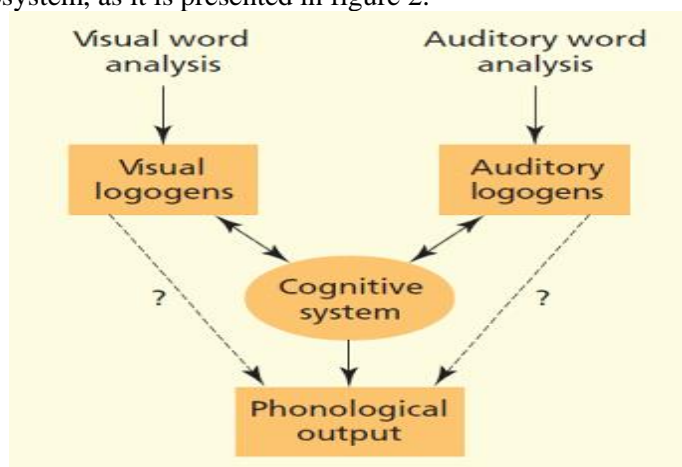


Figure 2 The revised logogen model of lexical access (Morton, 1979).

As it stands, the Morton's logogen model explanation of the influencing factors is quite indefinite. At best, model helps to conceptualize how an interactive system may work and how word frequency and contextual effects in word recognition may be accounted for (Frauenfelder, Tyler, 1987).

The cohort model was the first psycholinguistic model of word recognition specifically developed for spoken language. Central to this model is the temporal aspect of spoken language, that is, the availability of acoustic–phonetic information over time. The cohort model provided many predictions about the time-course of recognition, and it motivated substantial research that paved the way for the further development of models (Weber, Scharenborg, 2012). Originally proposed in 1980 by William Marslen-Wilson and Lorraine Tyler the cohort account has been subject to ongoing refinement in response to new empirical data and neural network simulations (Davis, 2012). In the Marslen-Wilson cohort model, spoken-word recognition takes place in three stages: access, selection, and integration. During access, acoustic–phonetic elements in the speech signal are mapped onto words in the lexicon. Words that match with the input are activated simultaneously and make up the cohort. This simultaneous consideration of multiple candidate words is central to all subsequently developed models. In this model, however, only words that are aligned with the onset of the input are activated. For example, it assumes that after the initial 150–200 ms (roughly consistent with the first two phonemes of a word), all words beginning with those phonemes will be activated. During selection, candidate words that mismatch the incoming speech signal by more than a single feature are removed from the cohort.

For example, on hearing /fɛ/, all words beginning with /fɛ/ are activated; when the subsequent sound is /b/, words that do not begin with /fɛb/ drop out of the cohort. This process repeats until (ideally) the cohort is reduced to one member. The focus on onset overlap implies that words can be recognized before their offset. February, for instance, can be recognized by the third segment, because no other English word begins with /fɛb/. During integration, the syntactic and semantic properties of activated words are retrieved and checked for integrability with higher levels. A mismatch with contextual constraints, for instance, can result in the removal from the cohort (Weber, Scharenborg, 2012). The Marslen-Wilson Cohort model is presented in figure 3, whereas the stages are graphically presented with the word stack as an example.

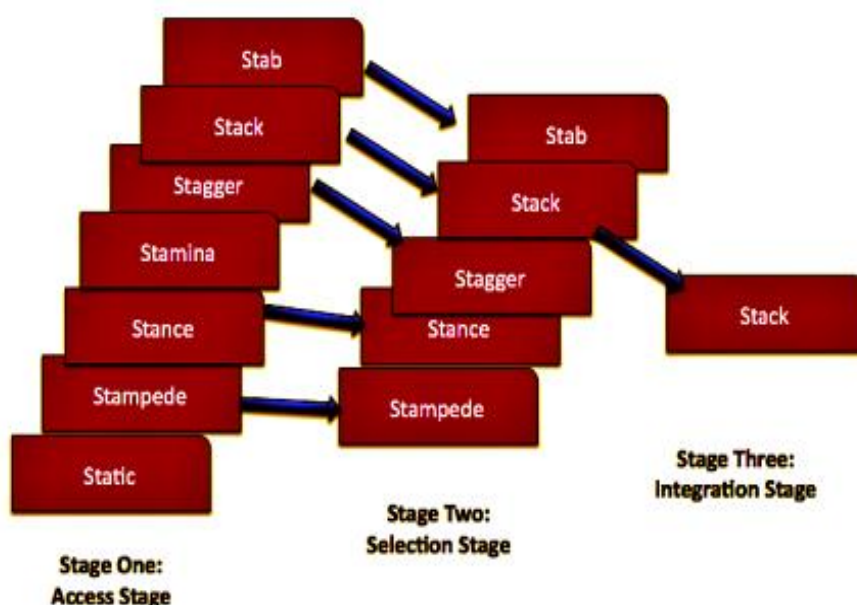


Figure 3 The Marslen-Wilson cohort Model

The main challenge for the Marslen-Wilson cohort model, however, proved that listeners can recognize words that mismatch acoustically or contextually, but the removal of mismatching words from the cohort entails that the model cannot recover from mismatches (Weber, Scharenborg, 2012).

Conclusion

In conclusion, there are some distinctions between the models on the basis of facts they find difficult to explain. What will eventually distinguish between them, is not what they can account for, but what they cannot. For example, one of the most robust effects to be observed in studies of word recognition is the frequency effect, the observation that it takes less time to make a recognition response to a word that occurs frequently in the language than it does to respond to a word occurring less

frequently. For the serial search models, the frequency effect is a natural consequence of the frequency-ordered organization of entries within the bins of the access files. In any search, the entry for a high frequency word will be encountered first, and accordingly accessed before that for a low frequency word. Parallel processing models have more difficulty in providing an explanation. For the logogen models, it is argued that logogens for high frequency words have lower activation thresholds than those for words of lower frequency. Thus, fewer input features need to be counted before threshold is reached. Whereas the cohort model (Marslen-Wilson, 1987, 1990) caters for frequency effects (e.g., high frequency words get more activation from the low frequency one). This assumption allows a means for accounting for lexical similarity effects, whereby a whole neighbourhood of words is activated but higher frequency words gets more activation.

Another well documented set of findings in the literature are the context effects, amongst which the semantic priming effect stands prominent (Meyer and Schvaneveldt, 1971). Here, words preceded by a related word (e.g., 'king - queen') are responded more rapidly than when preceded by an unrelated word (e.g., 'cloud - queen'). Semantic priming effects are potentially problematic for serial search models. Whereas, parallel models like the logogen models, are interactive models of lexical access and the semantic information from a prior context allows to be fed back to all related word units (e.g., in the logogen models). Units activated in this way require less activation from input features for access to be achieved (Yelland, 1994). When it comes to the cohort models, since their original proposal, the models has been adjusted to allow for the role that context plays in helping the hearer rule out competitors, and the fact that activation is "tolerant" to minor acoustic mismatches that arise because of coarticulation (a property by which language sounds are slightly changed by the sounds preceding and following them) (Altmann, 1997).

The discussion in this paper revolved around the better-known word recognition models (Forster's serial search model, Morton's logogen model, Marslen-Wilson's cohort model), concerning the long-lasting debate between the serial vs. parallel lexical processing. Although these various models do not entirely explain the process of word recognition, each of them can account for major findings related to frequency, semantic priming, and context.

References

1. Adelman, J.S. (2012). Visual Word Recognition Volume 1. p.71
2. Altmann, Gerry T.M. (1997). "Words, and how we (eventually) find them." *The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding*. Oxford: Oxford University Press. pp. 65–83.
3. Besner, D., Swan, M. (1982). *Models of Lexical Access in Visual Word Recognition*, p. 315.
4. Davis, M. H. (2012). *The Cohort Model of Auditory Word Recognition*. Medical Research Council, Cognition and Brain Sciences, p.4.
5. Frauenfelder, U.H., Tyler, K.L., (1987). *Spoken Word Recognition*. Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England, p. 3, 10.
6. Harley, T.A. (2014). *The psychology of language: from data to theory*. Psychology Press. p. 193, 194
7. Marslen-Wilson, W.D. (1987). Functional parallelism in spoken word- recognition. *Cognition*, p. 25.
8. Meyer, D. E, and Schvaneveldt, R. W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 227-234.
9. Morton, J. (1970). A functional model for human memory. In D. A. Norman (Ed.), *Models of human memory* (pp. 203–260). New York: Academic Press.
10. Morton, J. (1979b). Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. In P. A. Kolars, M. E. Wrolstad, & M. Bouma (Eds.), *Processing of visible language* (pp. 259–268). New York: Plenum.
11. Sitarek, S.W. (2015). *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users, Second Language Learning and Teaching*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, p. 54, 55.
12. Weber, A., Scharenborg, O. (2012). *WIREs Cogn Sci* 2012, 3:387–401. doi: 10.1002/wcs.1178.
13. Yelland, G.W. (1994). Word Recognition and Lexical Access. In A. Bowers (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol 4. Pergamon Press: Edinburgh.

ЕЛЕМЕНТИТЕ НА ТРАДИЦИЈАТА И МЕНТАЛИТЕТОТ ВО РАСКАЗОТ „СТАРИТЕ ДНИ“ ОД БОРА СТАНКОВИЌ

Проф. д-р Луси Караниколова-Чочоровска

Филолошки факултет

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Р Е З И М Е

Оваа статија ги третира т.н. „елементи на традицијата“ во расказот „Старите дни“ од Бора Станковиќ.

Под „елементи на традицијата“ ги подразбираме оние ентитети кои служат за „прочит“, и тоа без особен напор, на обичаите, размислувањето и начинот на однесување, кои, секако и повторно „традиционално“ се, односно треба да бидат во согласност со она „нашето“ - „што ќе речат луѓето“ (=јавното мислење). Станува збор за увид во оние, вкоренети во нашиот, „балкански“ менталитет непипшани правила на културата на живеењето, а кои традицијата ги задржала во една потесна или поширока социјална и национална средина. Тие, „елементите на традицијата“, треба да ги покажат (и не мора да ги докажат) белезите на менталитетот на еден народ.

Клучни зборови: менталитет, традиција, елементи на традицијата, носталгија, култ кон старите денови

ELEMENTS OF TRADITION AND MENTALITY IN THE SHORT STORY "THE OLD DAYS" BY BORA STANKOVIĆ

Abstract: This article addresses the so-called "Elements of tradition" short story "The old days" by Bora Stankovic.

Under "elements of tradition" we understand those entities that serve, without particular effort, the "reading" of the customs, thinking and behavior patterns, which, certainly and again "traditionally" are, or should be in accordance with that syndrome of "ours" - "what will people say" (= public opinion). It is insight of those, rooted in our "Balkan" mentality, unwritten rules of the culture of life, and that tradition has preserved in a narrower or wider social and national environment. They, "the elements of tradition", should show (and do not have to prove) the marks of the mentality of a people.

Keywords: mentality, tradition, culture, elements of tradition, nostalgia, cult for old days

1. ПРИСТАП

Оваа статија прави обид за интертекстуално препознавање на „елементите на традицијата“ во расказот „Старите дни“ од Бора Станковиќ. (Во натамошниот текст ќе ја користиме кратенката СТод БС).

Под „елементи на традицијата“ ги подразбираме оние ентитети кои служат за „прочит“, и тоа без особен напор, на обичаите, размислувањето и начинот на однесување, кои, секако и повторно „традиционално“ се, односно треба да бидат во согласност со она „нашето“ - „што ќе речат луѓето“ (=јавното мислење). Станува збор за увид во оние, вкоренети во нашиот, „балкански“ менталитет неписани правила на културата на живеењето, а кои традицијата ги задржала во една потесна или поширока социјална и национална средина. Тие „елементите на традицијата“, треба да ги покажат (и не мора да ги докажат) белезите на менталитетот на еден народ (во случајов српскиот, па и македонскиот, а зошто да не и балканскиот).

Нашиот напор во таа смисла се сведува на прецизна изолација, квантификација и квалификација на овие расказни ентитети, кои пак се совршено иманентни на српската и балканската култура и менталитет од крајот на 19-от и почетокот на 20-от век. И можеби не само тогаш.

2. МЕНТАЛИТЕТ. МОДЕЛ.

2.1. Категоријата менталитет во стручната, главно социолошко-филозофска литература од западноевропска провиниенција се третира како прилично лабилен поим, кој, разни автори го „полнеле“ со различни содржини.

Австрискиот социолог Питер Динкелбахер сугерира можен начин на истражување на менталитетот на дадена група (на пример, менталитетот на Доминиканките во јужногерманскиот и западногерманскиот простор) според: „(...) реконструкција на целокупниот фонд на писмени (калуѓерски книги, повелби, правила на редот) и предметни извори (градби, уметнички дела, ракописи, употребни предмети...), при што (...), покрај општите облици и

содржини типични за одреден период (...), морало да се разработи и она што е специфично во стилот, содржината на мислење на тие жени во споредба со другите извори од истиот период и простор (...) со помош на точно испитување на јазикот и калуѓерските житија (синтаксата на зборовите, латинските цитати, односот меѓу хипотаксата и паратаксата, уделот на исказите кои го мотивирале каузалното, односно финалното, итн.) (Dincelbaher, 2009: 15).

Динкелбахер дава една синтетичка дефиниција на поимот менталитет, поточно историски менталитет, која гласи: *„Историскиот менталитет претставува ансамбл на начините и содржината на мислите и чувствата што го обележува одреден колектив во одреден период. Менталитетот се манифестира во постапките* (Dincelbaher, 2009: 15) (курз. ЛК). Оваа дефиниција изведена според темелни истражувања фундирани на авторитетни имиња од европската социолошка и културолошка мисла, во нејзината разложена, аналитичка варијанта претставува наш модел за демонстрација на „елементите на традицијата“ во расказот СТод БС.

2.3. Ако за најрелевантен би го прифатиле аспектот дека „менталитетот се манифестира во постапките“ и, ако при сето тоа постојано имаме предвид дека во приодот кон овој феномен не може а да нема субјективност, во смисла на отстапување од однапред зададени параметри, тогаш „елементите на традицијата“ би се подложиле на третман од ваков тип:

-Најнапред, интеракција (Динкелбахер неа ја именува како ансамбл) меѓу сите изолирани ентитети, зашто сите заедно придонесуваат за интегралност на впечатокот по однос на менталитетот, овде српскиот, во расказот СТ од БС.;

-„Начинот и содржината на мислењето“ според Динкелбахер, како рационален критериум, кој „(...) треба да го означи видот свесно однесување со информациите, специфични за времето и групата“, но и „општоважечките основни убедувања, идеолошките, политичките, религиските, естетските... концепции кои ги проникнуваат одделните подрачја на религијата, културата, уметноста, итн., доколку се свесни“ (Dincelbaher, 2009: 18);

-„Начинот и содржината на чувствата“, како своевиден психолошко-емотивен критериум кој „(...) опфаќа автоматски поврзувања на вредности, односно судови за нив“, како и „(...) областа на нерелевантните стереотипи полусвесно и несвесно поврзани со емоциите“ (Dincelbaher, 2009: 19);

По однос на овие два параметра кои ја квалификуваат категоријата менталитет, анализата на „елементите на традицијата“ покажува отстапување во смисла на неригорозно придржување кон едниот, односно другиот. Зашто имено, нема и не може да има реска, радикална граница меѓу ентитетите што би се подложиле на рационалниот или емотивниот критериум, бидејќи речиси сите, ако не и сите, едновременно содржат и свесност и несвесност и разум и чувства и логика и емоции...

-Колективот како критериум кој ја одредува категоријата менталитет, го прифаќаме како трет параметар за анализа на категоријата менталитет. За него, Динкелбахер вели дека: „(...) може да се простира од жителите на еден континент преку одделни народи, слоеви, сталежи, заедници, секти, професионални групи, итн. (...) Но, според него, може да се говори и за

индивидуален менталитет (...) за менталитет, специфичен според полот, итн.“ (Dincelbaher, 2009: 19);

Во оваа смисла, ние повеќе зборуваме за „менталитет на колективот“ или „колективен менталитет“ и уште поточно „регионален менталитет“ - менталитет на едно пошироко семејство и на еден град и (преку него и за) еден народ, односно народи од еден поширок регион.

-Времето претставува суштински, конститутивен елемент на категоријата менталитет. Тоа дозволува да се „процени“ дали некоја, односно нечија постапка, размислување или однесување можат, под претпоставка „да траат продолжено“, да се сметаат за интегрален дел на менталитетот. Всушност, токму ваквото „продолжено траење“ на постапките, размислувањата и однесувањата ги прави нив традиционални и како такви уште и манифестатори на менталитетот.

-Менталитетот се манифестира во постапките, бидејќи „(...) секоја постапка искажува нешто за менталитетот што стои зад него; тој менталитет за нас станува достапен само со помош на интерпретација на трагите што ги оставаа таа постапка (=историските извори)“ (Dincelbaher, 2009: 20). Постапките пак, за да станат своевиден показател на менталитетот неминовно треба да се повторуваат и да траат низ времето.

„Елементите на традицијата“ во расказот што е предмет на наш интерес во најголема мера може да се третираат за постапки - како „репрезенти на менталитетот“. Тие можеби не се најрелевантни историски извори, но токму нивното перманентно „траење“ низ историјата им осигурува влез во литературата на дадена епоха.

2. ДЕМОНСТРАЦИЈА

Квантитативниот биланс од елементите на традицијата во расказот СД од БС изнесува вкупно 20 примероци, од кои три се вметнати и на места парафразирани народни песни. Најголемиот број ентитети, т.н. „елементи на традицијата“ се однесуваат на протоколарното и верско – православно празнување на Свети Архангел Михаил, како и свечената, празнична облека, односно носија на домаќините и гостите.

Расказот што е предмет на анализа од гледна точка на елементите на традицијата како показатели на менталитетот на едно време и даден простор е еден од оние репрезентативни четива во раскажувачкиот опус на Станковиќ што ја потенцира неговата наклонетост повеќе кон она што било и поминало, отколку кон она што моментно е. Имено, токму тој квалификатив го чини Станковиќ колку претставник на т.н. „лирски реализам“, толку и припадник на модерната. (Деретић, 1990: 253-257). Ова го нагласуваме не случајно. Зашто имено, токму елементите на традицијата, кои во суштина претставуваат своевиден фолклорен материјал, кај Станковиќ, овде, но и на други места во

неговата проза го подложува на трансформација. Фолклорниот материјал и неговата трансформација придонесуваат да се стигне и да се допре до едно минато време, можеби и не толку дамнешно, но силно носталгично, според раскажувачкиот тон на авторот. А преку него, секако и до менталитетот на колективот.

Расказот СД од БС го слика обичајот на празнување на кукната слава Свети Архангел Михаил во доцна есен (според православниот календар, овој верски празник се празнува на 21-ви ноември), со акцент на однесувањето на колективот, во случајов семејниот, и без нагласена индивидуализација на ликовите. Тоа е централниот настан, разбиен со спорадични дигресији, а во негови рамки, „додадена“ е трагичната љубовна приказна на градскиот пандур Томчо кон, сега веќе омажената убавица Паса. И само Томчо, и донекаде Паса се делумно индивидуализирани ликови. Оваа постапка е, исто така во прилог на нагласување на менталитетот.

Начинот на третман на 17-те елементи на традицијата и трите вметнати/парафразирани народни песни се сообразуваат со од нас т.н. емоционален и рационален параметар, кои придонесуваат за препознавање на менталитетот. Иако до него, барем кога е во прашање прозата на Станковиќ не е тешко да се дојде...

Емоционалноста ја сфаќаме како наклонетост, како носталгија кон минатото, кон традицијата, како респект и своевиден култ кон минатото, како воодушевување и идеализација на „старите денови“.

Рационалниот параметар пак е во функција на раскажувањето дотолку што има за задача што поопстојно да се предаде таа воодушевеност од старите денови. И двата критериума заемно се преплетуваат и надополнуваат, што е и логично, така што не е воопшто умесно да се бараат пропорциите на застапеност на едното или другото. Едноставно, ако се прифати дека „менталитетот се манифестира преку постапките“, тогаш логично е тие постапки, во случајов елементи на традицијата (или трансформиран фолклорен материјал) да нè водат и воведуваат во „старите дни“, кои Станковиќ просто со восклик ги потенцира: „Но, доста! Зошто ова? Не го сакам тоа... Старо, старо дајте ми! Она што мириса на сув босилек и што сега толку слатко ми паѓа. Паѓа и грее, срцето ми го грее“ (Станковиќ, 1957: 7).

Изолацијата на елементите на традицијата и нивната подреденост во овој релативно кус расказ допушта тие да се следат низ своевиден континуитет, во кој заеднички именител е глорификацијата на „старите дни“. Имено, сè што е старо, сè што му припаѓа на минатото е величествено:

„Утре е Свети Архангел Михаил, кому не му се вари пченица, бидејќи сè уште е жив. Слави мојот тетин Јован. Стара е таа куќа“ (Станковиќ, 1957: 7).

И следува подробното објаснување на беспрекорната чесност на тетинот и бескрајната добрина на тетката.

Обичајот, најстариот син да ги кани гостите, со бокал ракија и јабољко, подлежи на рационалниот параметар – едноставно, се следи традицијата и тука нема емоции.

Гостопримството на домаќинката, на добродушната тетка е исто така елемент на традицијата – овој ентитет подлежи повеќе на емоционалниот, а делумно и на рационалниот критериум во спознавањето на менталитетот, зашто Станковиќ нејзината добрина веќе ја потенцираше.

Традиционално, софрата за верска слава била пространа, од едниот до другиот крај на собата, старите седеле на чело, до нив стариците, и сè така по ред, па на крајот жените, кои и ретко седеле овде, зашто биле или во детската соба или во кујната. Овој ентитет кој практично ја отсликува патријархалната хиерархија во семејството е подложен на рационалниот параметар, зашто така било и така се прифаќа да остане, да трае...

Свечената носија на домаќините и гостите е исто така елемент на традицијата што го отсликува менталитетот – дека имено, верската слава е значаен настан во нивното прозаично секојдневие и одразува почит кон православниот момент, но и кон семејната традиција и воопшто спрема семејството што слави. Притоа, најдетално е опишана облеката на убавицата Паса, што пак е во функција на делумната индивидуализација на нејзиниот лик: „(...) Снајка Паса! Во елек, шалвари (...) Ѓердани и низи бисери треперат под белото нежно грло (...)“ (Станковиќ, 1957: 16).

Централен, протоколарен обичај на верската слава е опевањето на колачет од поп, после што почнува славата, почнува веселбата: „Дојде и попот. Сите стојат гологлави, тој чита, кади, тие метануваат, се крстат. Се пресекува колачет и тогаш настанува славата. Почнуваат здравиците...“ (Станковиќ, 1957: 9). И овој елемент на традицијата го подведуваме под рационалниот параметар повеќе отколку под емоционалниот, зашто подразбира почитување на верски обред во кој пак, не би смеело да отсутствуваат и емоции, па макар тие биле и религиозни.

Под емоционалниот критериум за разоткривање на менталитетот ќе го подведеме масовното пеење во кое предничат жените, девојките, а го почнува домаќинката, тетката, зашто имено: „Тетка на свекрвата не може да ѝ одрече, да се замери со неа, ами ја наведнува главата (...) И како нешто да пукна. Почна песната. Девојки, жени... Нивните чисти, треперливи, топли гласови ја исполнија собата. Не се може повеќе“ (Станковиќ, 1957: 12,13).

Во расказот се вметнати одломки од три народни песни, кои авторот делумно и ги парафразира. Нивното позиционирање во наративот се одвива во оној момент од раскажувањето кога почнува да се обелоденува, за читателите, се разбира, неостварената љубов на градскиот пандур Томчо, кој ја спасува убавата Паса од разбојници, но ја нема среќата да се ожени со неа. Карактерот и содржината на песните соодветствуваат со таа неостварена љубов. Во таа смисла, нив, песните ги подведуваме под емоционалниот параметар зашто се во прилог колку на претставување на прикриената болка на Томчо, толку и на процесот на делумната индивидуализација на неговиот лик. Зашто имено, сите други ликови го чинат колективниот лик на човекот и жената од старите дни кои тука се во функција на „извршување“ на своите патријархални задачи и реализирање на својата традиционална, дамнешна улога во колективот. Секој својата и сите заедно – колективната. Во прилог на единственоста на колективот е и отсуството на лични имиња, кои, се именувани само во системот на роднинските односи.

Каков е менталитетот на овој колектив, на единките што го чинат овој мал, семеен, српски, а преку него и пошироко, балкански колектив. Иако е идеализиран, иако се глорифицира преку стариот, патријархален начин на живеење, менталитетот на човекот од „Старите дни“ на Бора Станковиќ подразбира добрина, чесност и почит. Почит спрема возрасните, почит спрема жената и конечно почит спрема традицијата...

4. КОМЕНТАР

Постои една тегобност во манифестацијата на менталитетот преку елементите на традицијата (=фолклорниот материјал) во прозата на Бора Станковиќ. Не се работи за тешкотија во обидот за техничко разоткривање на српскиот менталитет од втората половина на 19-от век. Имено, тој е толку видлив, речиси може да се доживее, а е само имплицитен, прикриен. Се среќава само во менталната визуализација и на обичниот читател, не само на опитниот. Сигурно не сме далеку од вистината ако речеме дека тоа се должи на основните постулати на творечкиот опус на Станковиќ кој ја подразбира авторовата бесконечна љубов и почит кон минатите времиња, а кои српската и јужнословенската критеријалност ги дефинира како носталгија. Да, тоа е носталгија со силен интензитет која и денешниот човек, особено денешниот го прави носталгичен по неа. Зашто имено, разумниот човек на денешницата, оној којшто е воспитан во духот на традицијата, знае дека благословена е почитта спрема повозрасните, спрема патријархалната традиција, спрема религијата

која, за среќа, иако во модифициран вид, што е и логично и нормално е сè уште жива. Барем на овие наши балкански простори. А секогаш имало и ќе има неостварени љубови, оти и тоа е човечки.

Апелираме и посакуваме традицијата да продолжи да се негува и трае...

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андоновски, Венко (2011) *(А)Обдукција на теоријата*, Скопје, Галикул.
2. Araduraj, Ardzun (2011) *Kultura i globalizacija*, Beograd, Biblioteka XX vek.
3. Деретић, Јован, (1990), Кратка историја српске књижевности, Београд, Београдски издавачко- графички завод;
4. Dincelbaher, Peter, (2009) *Istorija evropskog mentaliteta.*, Podgorica, Службени гласник. CID.
5. Лотман, Јуриј (2006) *Семиосфера*, Скопје, Три.
6. Станковић, Борисав (1957) *Избране приповетке*, Београд, Просвета.
7. Ќулавкова, Катица (2003) *Теорија на интертекстуалноста*, Скопје, Култура.

ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СО БРОЕВИ ВО АНГЛИСКИОТ И ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

Снежана Кирова¹, Драгана Кузмановска² Биљана Иванова³

¹Виш лектор, Филолошки факултет, УГД – Штип
snezana.kirova@ugd.edu.mk

²Доцент, Филолошки факултет, УГД – Штип
dragana.kuzmanovska@ugd.edu.mk

³Виш лектор, Филолошки факултет, УГД – Штип
biljana.petkovska@ugd.edu.mk

Апстракт

Идиомите и фразеологизмите се составен дел на еден јазик, што е од голема важност бидејќи го збогатуваат неговиот фонд на зборови. Тоа се зборовни групи кои еволуирале во неделиви зборовни целини и зазеле посебен дел во јазичниот фонд. Нив ги проучува посебна лингвистичка дисциплина наречена фразеологија (грч. *phrasis* – израз и *logos* – учење). Освен фразеологизам, исто така се користи и терминот идиом и идиоматски израз (грч. *Idios* – својствен, карактеристичен, посебен).

Фразеологизмите се многу интересни за проучување и толкување бидејќи станува збор за зборови кои во фразеологизмите сосема го изгубиле своето основно значење. Идиоматското значење на изразите не можеме да го изведеме од значењето на составните зборови, односно тие го губат првобитното и добиваат ново, фигуративно значење. Тие се неслободните фразеологизми, додека има и такви изрази каде што зборовите можеме да ги разделиме без промена на значењето. Тоа се слободните фразеологизми. Голем предизвик за еден лингвист е да го пренесе ваквиот неслободен зборовен состав од еден јазик во друг, без да бидат буквално преведени (збор за збор), односно да биде запазена природата на јазикот во кој што се преведува и да се одбере адекватен фразеологизам што се сретнува во секојдневниот говор на тој јазик.

Целта на овој труд всушност претставува тоа - обид за преведување на идиомите и фразеологизмите поврзани со броеви од англиски и германски на македонски јазик, се разбира, со појаснување и со наведување на потеклото.

Клучни зборови: зборовни групи, израз, значење, еквивалентност, речник,

PHRASES WITH NUMBERS IN ENGLISH AND GERMAN

Abstract

Idioms and phrases are a constituent part of a language, which is of great importance because they enrich the vocabulary of a language. They are linguistic units evolved in indivisible linguistic units and they take a special place in the language dictionary. They are studied in the special linguistic discipline called phraseology (Greek. *phrasis* – phrase, expression and *logos* – study). Besides the term phraseologisms, the terms idiom and idiomatical expressions are also used (Greek. *Idios* – inherent, distinctive, special).

Phraseologisms are very interesting to study and to interpret because they consist of words that have completely lost their original meaning. The idiomatic meaning of words cannot be extracted from the meaning of the constituent words, or, in other words, they lose their original meaning and receive a new figurative meaning. These are fixed phraseologisms but there are also free phraseologisms the constituent parts of which can be separated without change in meaning. It is a great challenge for a linguist to transfer such fixed word structure from one language into another without literal translation (word for word), that is, to preserve the nature of the language he/she translates from and choose proper phraseology used in everyday conversation in that language.

The aim of this paper is actually an attempt to find Macedonian equivalents for idioms and phrases related to numbers in English and German, with clarification and indication of origin (where possible).

Key words: *word groups, expressions, meaning, equivalence, vocabulary.*

Вовед

Фразеологијата е составен дел на лексикологијата, но се издвојува како посебна научна дисциплина со свои задачи, цели и методи на истражување и се занимава со проучување на неделивите и општопознатите изрази кои се карактеристични за еден јазик. Идиомите, исто така, во потесна смисла на зборот, може да се дефинираат како постојан зборовен состав чиешто значење се разликува и најчесто не може да се изведе од значењето на составните зборови во самостојна употреба.

Идиомите најчесто ги среќаваме во разговорниот стил, сленгот, а многу поретко во формалниот стил. Кога станува збор за англискиот јазик кој е познат по својата идиоматичност, доброто познавање на идиомите претставува еден од најважните предуслови за успешна комуникација, а таква е ситуацијата и со германскиот јазик.

Трудот разгледува одредена група на идиоми и фразеологизми од англискиот и германскиот јазик и ќе понуди нивни соодветни преводи/еквиваленти во македонскиот јазик. Сметаме дека оваа тема е доста интересна, токму заради преносното значење на фразеологизмите и идиомите и нивните стилски особености. Со нив, со неколку зборови се искажува она што некогаш не може да се искаже и со неколку реченици. Треба да се внимава при нивната употреба, бидејќи доколку е честа може да предизвика обратен ефект.

Во воведниот дел кратко ќе се задржиме на значењето и симболиката на броевите кои во трудот се земени за определувачки елемент при изборот на обработените фразеологизми. Броевите отсекогаш биле поврзани со мистиката и разни магии и суеверија. Во некои религии, одредени броеви биле поврзани со богови.

Нулата има многу специфична положба меѓу броевите. Кај Маите, нулата се сметала за симбол на Богот на потекло, кој постоел пред почетокот на сè. Нултата претставува празнина, ништожност и хаос.

Бројот **еден** е „симбол на првобитното, неполярното, божественото; го опфаќа контекстот на тоталитет и единство и постои само по себе, но сепак се наоѓа зад сите настани“. Еден означува почеток, индивидуалност и оригиналност. Графички, бројот еден е претставен како точка.

Два симболизира поларитет - ден и ноќ, сонце и месечина, добро и зло, Лин и Јанг, маж и жена, спротивност, дијалог итн. Бројот два го означува почетокот на создавањето кога човекот беше опремен со две раце и нозе, како и две очи и уши. Графичкото претставување на бројот два е линија.

Сите добри работи се **три**. Во бајките, најчесто кралот има три сина или ќерки, при што „херојот“ е обично трето, најмладото дете. Принцот мора да реши три загатки за три дена, или да го избере вистинското од трите за да може да се ожени со принцезата. „Три е првиот број кој има почеток, средина и крај, и единствениот што поседува некој од овие членови“. Три нè потсетува на тројството на Бога, и овој број графички е претставен како триаголник.

Четири симболизира четири годишни времиња, четири елементи, четири насоки. Грчкиот лекар Хипократ сметал дека во организмот течат четири вида течности (жолчка, крв, црна жолчка, слуз), кои се мешаат и во зависност која течност преовладува во организмот таков темперамент ќе има човекот (колеричен, флегматичен, сангвистичен и меланхоличен). Четириаголникот графички го претставува бројот четири.

„За К.Г. Јунг, **пет** е број на природниот човек (се мисли на трупот и 2 x 2 раце и нозе)“. Има пет сетила, пет прсти на една рака. Во христијанството, пет стои како пентаграм во однос на петте рани Христови, како и на петте радости на Дева Марија („Богојавление, Раѓање, Воскресение, Вознесение Христово, Вознесение на Дева Марија“) . Во Кина, пет се смета за значаен број, бидејќи во него се препознаваат пет елементи: земја, вода, оган, дрво и руда.

„Бројот **шест** е најсовршениот број во античкиот и неоплатонскиот светски систем, бидејќи тој е и сума и производ на неговите делови: 1+2+3 и 1 x 2 x 3“.

Седум е симбол на остварувањето и совршеноста. Бог го создал светот за седум дена. Во Христијанството исто така се зборува за седумте свети тајни

(крштение, миропомазание, причест, покајание, брак, свештенство и помазание на болните). Се вели дека мајката има седум животи, една седмица има седум дена. Шекспир, како и други пред него, зборува за „седумте човечки години“.

Во јудаизмот, обрежувањето се одвива на **осмиот** ден по раѓањето. Еврејскиот фестивал Ханука, исто така, трае осум дена.

Девет е највисокиот едноцифрен број во децималниот систем. Во нашиот сончев систем има девет планети, едно дете се носи девет месеци во утробата на мајката пред да се роди. Во грчката митологија музи биле девет (Ерато, Евтерпа, Калиопи, Клио, Мелпомена, Полихимнија, Терпсихора, Талија, Уранија) и тие биле ќерки на врховниот грчки бог Зевс и на Мнемозина, божицата на умот и паметењето (сп. Pavla Tomenendalová).

Ова се само некои од толкувањата кои се однесуваат на симболиката на броеви па некои од нив можат да помогнат во разбирањето или објаснувањето на фразеологизми со главна компонента број кои се предмет на овој труд.

1. Еквивалентни идиоми и фразеологизми во англискиот, германскиот и македонскиот јазик

- **E: it takes two to tango**
- **D: Zum Tango gehören immer zwei**
- **M: за танго се потребни двајца**

Овој израз се употребува кога сакаме да кажеме дека не може да се префрли вината само на еден доколку се наоѓаме во некоја тешка ситуација, односно не може за грешката да се обвини само едниот. Самиот израз станал популарен во 1952 година, како резултат на таканасловената хит-песна од Ал Хофман и Дик Манинг.

Може да се употребува и во позитивна конотација - за да се подели некој успех, и обратно за некоја загуба, грешка.

- **E: have one over the eight**
- **D: Einen über den Durst trinken**
- **M: камен пијан, го заврзал магарето**

Се употребува за некој кој е поднапиен, кај нас исто така познато како испил чаша повеќе од што треба. Кај нас имаме повеќе сленгови за пијан човек, како дрво пијан, сателит или фон. Инаку фразата “have one over the eight” има потекло од англиската воена сила, односно воен сленг. Доаѓа од претпоставката дека еден просечен човек без проблем може да испие осум чаши пиво. Со деветтата испиена чаша веќе е пијан. Се разбира, треба да се земе предвид дека тогаш, во дваесеттите години од дваесеттиот век, пивото било многу послабо отколку што е денес.¹

- **E: to be alike as two peas in a pod**
- **D: sich gleichen wie ein Ei dem anderen**
- **M: си личат како јајце на јајце**

Овој израз го употребуваме за нешта или луѓе кои премногу личат еден на друг, односно се идентични: како слика или одраз во огледало. Овој идиом произлегол од фактот дека две зрна грашок се речиси идентични. За прв пат е употребен во шеснаесеттиот век, во “Euphues and his England “ од Џон Лаили.

- **E: at the eleventh hour**
- **D: im letzten Augenblick**
- **M: пет до дванаесет**

Се употребува кога нешто се случува речиси премногу доцна, или во последниот можен момент. Има библиско потекло од параболатата на Матеј, кој што кажува за извршената неправда врз работниците кои што работеле од изгрејсонце до зајдисонце и биле платени исто колку оние кои работеле еден час пред зајдисонце, односно според римскиот систем за време, изгрејсонце било во шест часот наутро, зајдисонце во шест часот попладне, а единаесеттиот час се сметало времето од пет до шест часот попладне. Тој час останал како синоним за периодот непосредно пред крајот. Иако некои експерти не се согласуваат дека фразата има библиско потекло, сепак останало до ден денес како алузија за нешто што се случува во последен можен момент.¹

- **E: fifth wheel**
- **D: Ein fünftes Rad am Wagen sein**
- **M: тринаесетто прасе**

Се употребува кога се однесува на некое лице кое се наоѓа во ситуација каде неговото присуство е непотребно и како резултат на тоа тие се чувствуваат бескорисни, односно вишок. Кај нас познато и како падобранец или свеќник. Освен идиомот “fifth wheel“, често го среќаваме и идиомот “third wheel“. За оние кои што се прашуваат кој е оригиналниот, првобитен термин за бескорисно нешто или непотребна личност, тоа е “fifth wheel“, додека идиомот “third wheel“ се појавува подоцна. Станува збор за компарација, односно „непотребно петто тркало на возило со четири тркала“. Тој идиом за прв пат се среќава во книга на Томас Декер во 1631 година.¹

- **E: first and foremost**
- **D: Zuerst und vor allem**
- **M: како прво и најважно**

Се употребува за да се изјасни она што се смета за поважно од било што друго - како прво и основно, прво и најважно. Меѓутоа, се среќаваме и со друг термин, сличен на овој “first of all“ што го преведуваме „како најпрво“. Овој термин датира уште од 1300 година, и се смета за непотребен откако почнал да се применува вториот термин “first and foremost“ во 1500 година, кој во суштина го има истото значење.¹

- **E: first come first served**
- **D: Wer zuerst kommt, mahlt zuerst**
- **M: кој превари, тој товари**

Се употребува кога сакаме да кажеме дека нешто се одвива по ред без никакви привилегии. Луѓето се услужуваат по редот по кој доаѓаат, односно без фаворизирање и посебен третман на некој или нешто. Овој идиом прв пат бил употребен во 1545 година.¹

- **E: on cloud nine**
- **D: auf Wolke sieben schweben**
- **M: лета во облаци, на седмо небо**

Се употребува за некој кој е пресрекен поради нешто, кога е вон себе; пијан од среќа. Иако постои и друг идиом со истото значење, “In seventh heaven“ со буквален превод „на седмо небо“ кој се поистоветува и со германскиот пример, идиомот “on cloud nine“ е почесто употребуван во англискиот јазик. Постојат повеќе објаснувања за потеклото на овој идиом. Некои сметаат дека за прв пат го употребиле во метеоролошката станица во САД во 1950 година. Метеоролозите класифицирале различни типови на облаци, означувајќи ги со броеви, во зависност од нивната височина, така што облаците број девет биле највисоки. Другото објаснување е дека овој идиом произлегува од Будизмот и дека деветтиот облак претставува една од фазите на развојот на просветлување за некој предодреден да стане Буда. Секогаш постојат различни ставови, па според некои експерти овие објаснувања не држат вода бидејќи класификацијата на облаците и фазите на просветлување на Будизмот се состојат од десет фази. Се мисли дека самиот збор „облак“ го зазема поглавното место во идиомот отколку самиот број. Неговото првобитно значење било повеќе за некој кој е под дејство на интоксикација или инспирација, отколку според денешната асоцијација - идилична среќа.¹

- **E: talk nineteen to the dozen**
- **D: wie ein Wasserfall reden**
- **M: зборува како навие**

Се употребува за некој кој зборува многу брзо, кај нас познато како зборува двесте на час; уста не затвора или мели како празна воденица. Всушност станува збор за кога некои разговараат, другите едвај ќе кажат два-три збора, додека “talk nineteen to the dozen“-говорителот ќе успее да каже деветнаесет. Од таму е и бројот деветнаесет во идиомот. Исто така, понекогаш се употребува да се опише брзото отчукување на срцето кое е опасно или во некои ситуации се мисли на други нешта кои што брзо се движат или менуваат. Коренот на овој идиом се верува дека потекнува од Корнвол, јужниот дел на Англија, од осумнаесеттиот век. Таму имало рудници за калај во кои се вовеле Корнски мотори за испумпување на водата, со цел да се намалат поплавите во рудниците. Иако нема веродостојни податоци, се верува дека испумпувале

деветнаесет илјади литри вода на секои дванаесет бушели на јаглен, кои биле потребни за да работат моторите - многу брз и ефикасен начин за транспорт на вода. Оттаму поради самата брзина, произлегол и овој идиом.¹

- **E: one foot in the grave**
- **D: Mit einem Fuß im Grabe stehen**
- **M: со една нога в гроб, мириса на земја**

Се однесува на некој што е во изминати постари години или некој кој е многу болен и е близу до смртта. Кај нас се употребува истиот буквален превод „со една нога в гроб“, или, се користи и изразот „мириса на земја“. Овој идиом за прв пат се сретнува во драмата „The Fatal Dowry“ од Филип Масинџер и Натан Филд, во 1632 година. Иако веќе застарен израз, во 1990 година станува актуелен покрај успехот на англиската комедија „One Foot In The Grave“, каде што Ричард Вилсон ја игра главната улога на пргавиот старец Виктор Мелдру. Во седумнаесеттиот век луѓето поинаку би го протолкувале овој идиом, бидејќи тогаш зборот нога се употребувал како глагол за „патување“ или „зграпчување“. Да зграпчиш некој за нога, се мислело да падне во стапица. Овој фигуративен израз тогаш би бил сфатен како зграпчен од самата смрт, без можност за бегство.¹

- **E: one good turn deserves another**
- **D: Eine Hand wäscht die andere**
- **M: доброто со добро се враќа**

Овој идиом се употребува кога некој ни ја подал раката и ни помогнал кога сме биле во неволја, човечки е да ја возвратиме услугата на истиот начин, подавајќи ја раката кога тие ќе имаат потреба. Идиомот ја има истата суштина како и добро познатата поука која ја слушаме од постарите „Прави добро, за добро да ти се враќа“. Оваа мисла за прв пат е употребена во 1400 година, а сто години подоцна, во 1500 година, била често употребувана на обратен начин, односно „One bad turn deserves another“.¹

- **E: put two and two together**
- **D: zwei und zwei zusammenzählen**
- **M: чита меѓу редови**

Овој израз се употребува кога сакаме да дојдеме до правилен заклучок врз основа на она што сме го виделе, или од некоја информација што сме ја добиле. Понекогаш го употребуваме и со буквален превод, но исто така се користи и изразот „поврзи ги конците“. Зошто два плус два, зошто не еден плус еден? Изразот го користиме кога сакаме да појасниме некои нешта, затоа и велиме за некој кој очигледно не гледа јасно на работите, дека тој не знае дека два плус два се четири. Исто така за некој кој се користи со лажна логика за да манипулира со другите, велиме дека упорно не убедува дека два плус два се пет. Зошто бројот два? Најверојатно бројот еден е премногу едноставен.¹

Заклучок

Во овој труд се опфатени дел од идиомите и фразеолошките изрази поврзани со броеви. Тие се претставени на англиски и германски јазик, со понудени македонски паралели.

За крај, да потенцираме дека идиомите и фразеолошките изрази ги среќаваме сè почесто во секојдневниот говор, така што тие се веќе неизбежни во секојдневниот јазик. Тие ги потенцираат и истакнуваат разликите и особеностите на одредена јазична средина, а имајќи ја предвид тесната врска меѓу јазикот и народот, тие најпечатливо ги истакнуваат културните особености на еден народ.

Се согласуваме дека англискиот, германскиот и македонскиот јазик изобилуваат со вакви изрази, ги негуваат старите и секојдневно се збогатуваат со нови. Тие претставуваат важен показател на самостојноста на еден јазик, и го одразуваат духот, културата и историјата на еден народ.

Нашево истражување нè доведе до еден многу значаен податок: дека македонската фразеологија, иако многу богата и разновидна, сепак не нуди податоци за потеклото на фразеологизми, што нè наведува да ги поттикнеме младите истражувачи да работат на оваа тема и да понудат релевантни податоци со што би се надополнила македонската фразеолошка ризница.

Користена литература

Кирилична

- Бојковска, С. Пандев, Д. Минова-Ѓуркова Л. Цветковски, Ж. (1998). Македонски јазик за средното образование, второ дополнето издание. Скопје: Просветно дело.
- Велковска, С. (2002). Белешки за македонската фразеологија. Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ – Скопје.
- Велковска, С. (2008). Македонска фразеологија со мал фразеолошки речник. Скопје.
- Мургоски, З. (1993). Англиско-македонски речник на идиоми. Скопје: Матица македонска
- Мургоски, З. (2002). Македонско-англиски речник на идиоми. Скопје: филолошки факултет “Блаже Конески”

Латинична

- Carr, William (1828). The dialect of Craven, in the West-Riding of the county of York, London, Printed for W. Crofts
- Manser, Martin H. (2002). The facts on file dictionary of proverbs. USA
- Partridge, E. (1978). A dictionary of clichés - 5th edition. USA: Routledge
- Spears, Richard A. (1997). NTC's Thematic Dictionary of American idioms. USA: NTC Publishing Group
- Tomenendalová, Pavla (2006). ZAHLEN IN DER PHRASEOLOGIE Ein Vergleich – Deutsch und Tschechisch, Bakalářská práce, MASARYKOVA UNIVERZITA, Filozofická fakulta, Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky

Интернет страници

<http://www.phrases.org.uk/meanings>

<http://www.idiomconnection.com>

<https://english.stackexchange.com/questions>

<http://idioms.thefreedictionary.com/time>

<http://www.learn-english-today.com/idioms/idiom-categories/time>

<https://www.quora.com>

<http://www.englishdaily626.com>

<http://www.worldwidewords.org/genindex.htm>

<http://mentalfloss.com/article/49435/whats-origin-phrase-eleventh-hour>

<https://www.phrases.org.uk/meanings/137550.html>

HANDLING OF CULTURE-SPECIFIC TERMS IN TRANSLATION

Sonja Kitanovska–Kimovska¹, Silvana Neshkovska ²

¹Assistant professor, Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius – Skopje,

sonjakitanovska@yahoo.com

²Assistant professor, Faculty of Education – Bitola, St. Kliment Ohridski University

– Bitola, silvananeshkovska@uklo.edu.mk

Abstract

The aim of this paper is to make an in-depth analysis of the translation strategies used in transposing culture specific terms from Oscar Wilde's play - "The Importance of Being Earnest" - into its Macedonian translation, "Vazno da si Bogumil", by Dragi Mihajlovski. More precisely, the paper seeks to ascertain what culture specific terms have been used in the source text and whether the culture specific terms used in the translation belong to the same domains as those from the source text. It also seeks to determine what translation strategy is most frequently utilized, and whether the overall tendency is more towards 'domesticating' or 'foreignising' the translated text. The findings indicate that the culture specific terms used in the translation do not always belong to the same domains as those used in the original. Furthermore, the most prevalent strategy employed by the translator was adaptation which means replacing the culture specific terms from the original text with culture specific terms typical of the target language and culture.

Key terms: *translation, culture-specific terms, strategies*

Introduction

Translating culture is a particularly challenging issue. Translators need to be acutely aware of the cultural differences and similarities of the source and target culture, when they translate linguistic material from a source language to a target language. Literary works in particular abound with culture specific terms, and as a result are extremely challenging when it comes to translation.

The paper at hand looks into the handling of CST in the Macedonian translation of the well-known English play – "*The Importance of Being Earnest*" – written by the renowned 19th century English author, Oscar Wilde. What makes this study particularly challenging is the fact that translating culture is monitored closely

in the context of two completely dissimilar languages and cultures, namely English and Macedonian.¹

The first section of the paper lays out the necessary theoretical background related to translating CST; the subsequent section is concerned with the methodology of research. Finally, the last two sections of the paper present the results and the conclusions obtained from the research, respectively.

Theoretical background

Transposing culture from the ST to the TT, implies replacing words, phrases and expressions specific of a given language and culture with suitable words, expressions and phrases from another language and culture. These items in literature have been recognized under different names: *cultural words* (Newmark, 1988), *culture-specific concepts* (Baker, 1992), *realia* (Robinson, 1997), *culture-bound phenomena and terms* or *culture-specific items* (Schäffner, Wiesemann, 2001), *culturem* (LunguBadea, 2004), etc.).

Newmark (1988) proposes five different domains for classifying all existing culture words: 1) ecology (flora, fauna, winds, plains, hills); 2) material culture (food, clothes, houses and towns, transport); 3) social culture (work and leisure); 4) organizations, customs, activities, procedures, concepts (political and administrative, religious, artistic, etc.), and 5) gesture and habits. Fernández Guerra (2012), on the other hand, organizes culture specific terms (CST) in four major domains: 1) geographic and ethnographic terms; 2) words or expressions referring to folklore, traditions and mythology; 3) names of everyday objects, actions and events (such as food and drinks, clothes, housing, tools, public transport, dances and games, units of measurement, money, etc.); 4) social and historical terms denoting territorial administrative units or divisions; departments, professions, titles, ranks, greetings and treatments; institutions, patriotic and religious organizations, etc.

Obviously, there exists a wide range of different types of CST which belong to different domains. Naturally, some of them reflect the reality of only one culture, and are non-existent in another culture. Hence, translators bear a great responsibility in handling CST – first, they need to detect, adequately comprehend, and, then, suitably transfer them from SL to TL. That puts translators in a strenuous position to decide whether it is more convenient to remain loyal to the original text (‘foreignization’), or to give priority to the target text and bring it closer to the target language and culture (‘domestication’).

Many translation theorists have tackled this issue and, as a result of their endeavors to shed light on it, they have proposed a number of translation strategies

¹Although both the English language and the Macedonian language belong to the Indo-European family of languages, the English language belongs to the branch of Germanic languages, whereas the Macedonian language to the branch of Slavic languages. Furthermore, the historical, political, economic and social circumstances of the manifold smaller, landlocked Macedonian state have been drastically different from the ones related to the descendent of the once great British Empire, that comprised almost a quarter of the whole world – the United Kingdom of Great Britain.

(Newmark, 1988; Baker, 1992; Alvarez & Vidal, 1996; Graedler, 2000; Harvey, 2000; Badea, 2004; Pedersen, 2011, Fernandez Guerra, 2012, etc.).

For the purposes of this study, we opted for Fernandez Guerra's (2012) classification, more precisely we concentrated on the following translation strategies: adaptation, borrowing, literal translation, explicitation, generalization, particularization, compensation, compression, omission, linguistic-paralinguistic substitution, transposition and variation.

Methodology

The purpose of the present study is to investigate the strategies utilized for translating CST in the translation of Oscar Wilde's "*The Importance of Being Earnest*" into Macedonian "*Vazno da si Bogumil*". More specifically, the aim is to determine the frequency with which the translation strategies are used in the translation, and, ultimately, whether the translator is more inclined towards 'domesticating' or 'foreignizing' the TT as a whole.

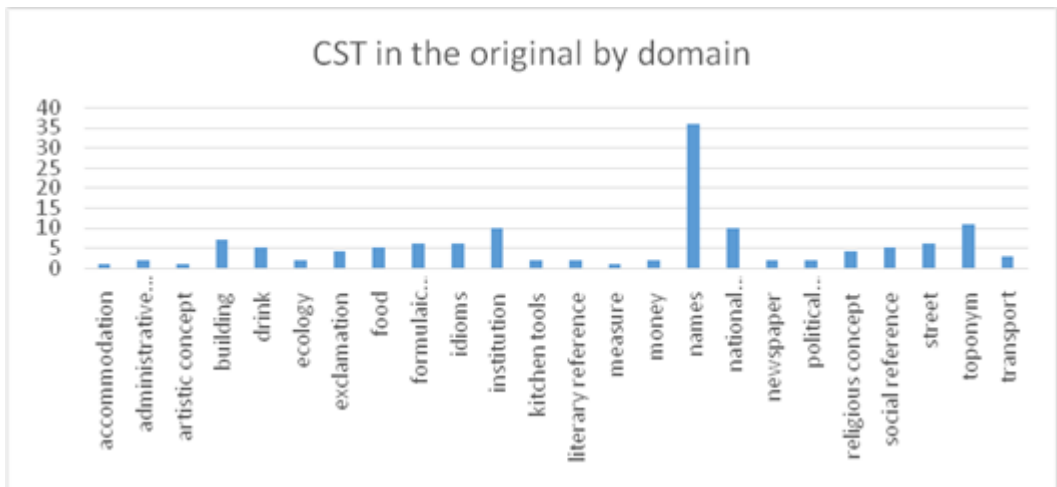
The first step of the analysis involves extracting the CST from the original text, and allocating them to the different domains (e.g. personal names, toponyms, food, drinks, etc.) put forward by Newmark (1988) and Fernández Guerra (2012). The subsequent step is to trace their translational counterparts in TT, and possibly identify CST added by the translator, allocating them to the different domains too. Another step of the analysis is to detect whether the CST identified in the original and the translation belong to the same domains. Finally, each pair (the CST used in the original and its translation counterpart in TT) is closely examined in an attempt to identify the translation strategy that has been employed in rendering CST from SL to TL.

Analysis and results

CST domains

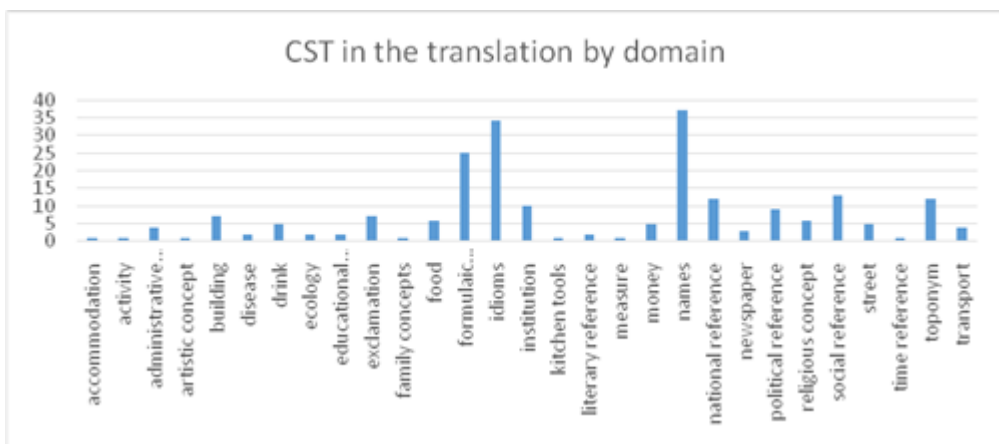
The analysis shows that there are a total of 135 CST in the source text. Of these, 132 were preserved in the translation and additional 87 were identified, which seem to be missing in the original and which the translator apparently adds in the translation. The analysis of the domains in which these CST belong shows an interesting result. The highest number of CST found in the original belong to the following domains (Chart 1): names (26.67%), toponyms (8.15%), national reference and institutions (7.41% each) and buildings (5.19%).

Chart 1: CST in the original by domain



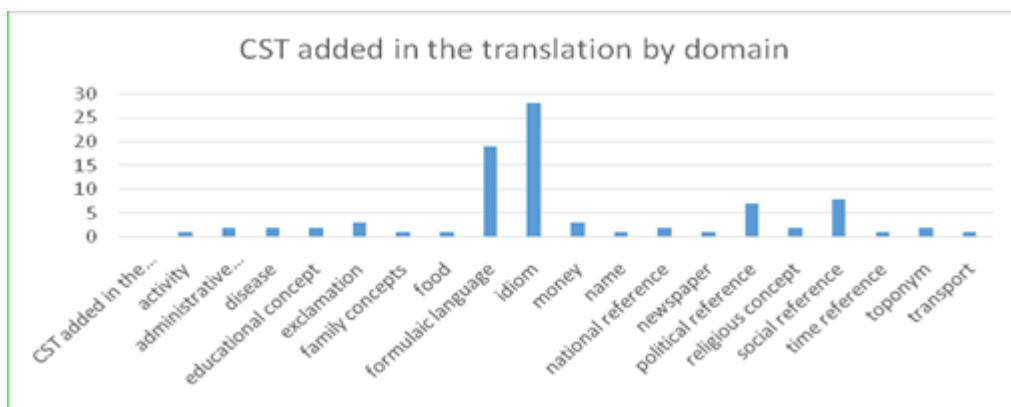
In contrast to this, the highest number of CST identified in the translation belong to the following domains (Chart 2): names (16.89%), idioms (15.53%), formulaic language (11.42%), social reference (5.94%) and toponyms and national reference (with 5.48% each).

Chart 2: CST in the translation by domain



The analysis of the CST which the translator added shows the following domain breakdown (Chart 3): idioms (32.18%), formulaic language (21.84%), social (9.2%) and political reference (8.05%).

Chart 3: CST added in the translation by domain



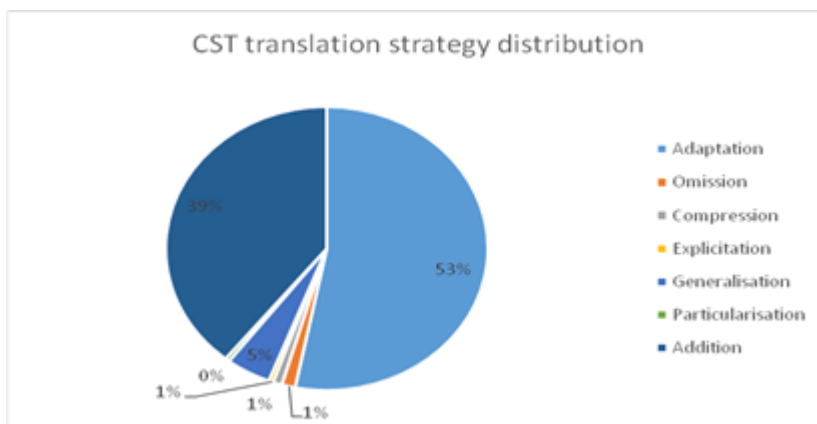
In both the original and the translation, the remaining CST refer to exclamations, food, drinks, religious concepts, money, streets, transport, administrative and artistic concepts, accommodation, diseases, ecology, educational and family concepts, kitchen tools, measures, newspapers, literary and time references.

The difference in dominant CST domains between ST and TT is indicative and suggests that the translation has undergone significant transformation. The quantitative data show that, apart from names and toponyms, which are inevitable, the translator focuses on idioms and formulaic language to better accommodate the translation in the target language. In addition, he makes a number of social and national references, as well as adding political references to the target culture. Shifting the domain focus in the TT seems to suggest that the translation approach is that of domestication. But, before drawing any definitive conclusions, let us study the texts further. The following subsection presents the analysis of the translation strategies used.

Translation strategies

The analysis of the translation strategies shows that the prevailing translation strategy is that of adaptation (53.15%), followed by addition (39.19%). The strategy of addition was not found in the theory we have quoted above, but it was borne out in our results and even so to a large extent, therefore it is important that we add it to the classification of strategies identified. The other strategies were much less frequently used: generalization (4.5%), omission (1.35%), compression (0.9%), explicitation (0.45%) and particularization (0.45%) (Chart 4). No instances of borrowing, literal translation, compensation, linguistic-paralinguistic substitution, transposition and variation were found.

Chart 4: CST Translation Strategy Distribution



Below we present and discuss some examples of the different translation strategies identified in the analysed corpus.

Adaptation

Adaptation is used for a wide variety of CST, including names, social and political terms, geographic terms as well as material culture. As the translator explains in the preface to his translation (Mihajlovski 1999: 13), the name in the title of the play triggered the whole adaptation approach. Notably, in order to preserve the pun on the name Earnest, around which the plot develops, he had to change it to a name that would bear a similar pun in Macedonian. This change necessitated the change of all other names and cultural references. Thus, all English names have been replaced by Macedonian names, some of which are typically Macedonian (e.g. Lane - Трајче (Trajche), Gerald - Кире (Kire), Cecily - Љубица (Ljubica), Gwendolen - Милица (Milica), Augusta - Теодора (Teodora), etc.). As to toponyms, all the English place names have been carefully substituted with Macedonian ones. The entire setting of the play has been transferred from England, more precisely, London and nearby places, to Macedonia's capital – Skopje – and to some other Macedonian villages and towns (e.g. Sussex - Богомила (Bogomila), Brighton - Битола (Bitola), etc.). Other geographic references have also been adapted. The English names of the streets, institutions, churches, restaurants, hotels, stations, means of transport, have also been replaced with well-known Macedonian names. Moreover, to make the culture transfer into the Macedonian context complete, the translator was careful to replace the terms referring to food, drinks, newspapers, measures and money with suitable Macedonian terms as well (Table 1).

Table 1: Examples of adaptation

CST type	English original	Macedonian translation ²
street	Half-Moon street	улицата ЈНА (JNA Street)

²Back-translation is provided under each example in brackets. Where it is necessary, explanations are provided marked by an asterix.

restaurant	Willis's	Лав (Lav)*name of restaurant
institution	The Metropolitan police	MBP (MVR) *Acronym for Ministry of Interior
station	Victoria Station	Скопската железничка станица (Skopje Railway Station)
food	cucumber sandwiches	Кифлички со кашкавал (small rolls filled with hard yellow cheese)
drink	not a first-brand champagne	Кавадарка (Kavadarka)*a brand of Macedonian wine
transport	dog-cart	такси (taxi)
newspaper	Political Economy	Нова Македонија (Nova Makedonija)*name of newspaper

The change of the physical location necessitates a change in the social, political and religious context too (Table 2).³

Table 2: Examples of adaptation

CST type	English original	Macedonian translation
national reference	French drama	српско-хрватски драми (Serbo-croatian drama)
	happy English home	Среќно македонско семејство (happy Macedonian family)
	Indian climate	Босанската клима (Bosnian climate)
political reference	Tories	Црвени како нас (the red ones – just like us)
social reference	Society for Prevention of Discontent among the Upper Orders	Здружение за спречување незадоволство меѓу новопечените бизнисмени (Association for Preventing Discontent on the part of the Self-made Businessmen)
religious concept	Rectory	Црквата (The Church)

³The English society at the end of the 19th century (1890s) is rendered as a Macedonian society at the very end of the 20th century (the translation was published in 1999). Wilde's satire of Victorian society is turned into Mihajlovski's comment on Macedonian society soon after the country's independence.

The adaptation strategy is also applied in the case of idioms, exclamations, formulaic language and literary references (Table 3). If the action takes place in post-independence Macedonia and all characters are Macedonian, to be totally credible and realistic, they must speak their own idiom and use language as it would come naturally to a native Macedonian speaker in a given situation and pragmatic context.

Table 3: Examples of adaptation

CST type	English original	Macedonian translation
idiom	You have lifted a load from my mind	Ми тргна товар од срце. (You lifted a load from my heart)
	To cast a stone	Да покаже со прст (To point a finger)
formulaic language	On this point, as indeed on all points, I am firm.	За ова како и за сè друго повеќе нема дискусија. Ова е мој последен збор. (On this and on everything else, no more discussion. This is my last word.)
exclamation	Jack! Oh!	Леле мајко! Манол! (Lele (*common exclamation) Mother! Manol!)
	Good heavens! (in three separate cases)	Господе боже! (Dear Lord!)
literary reference	It is rather Quixotic of you.	Ако сакаш да си Дон Кихот повели. (If you wish to be Don Quixote, be my guest.)

Addition

The translator often adds explicit cultural references and provides details that are not present in the English version. This strategy is applied to a wide array of different CST ranging from social, political and national reference, to material culture, to idiom and formulaic language (Table 4).

Table 4: Examples of addition

CST type	English original	Macedonian translation
formulaic language	Every serious Bunburyst knows this.	Секо јсериозен авакумист ова го знае дури и напојноќ да го разбудиш и да го прашаш. (Every serious Avakumist knows this, even if you wake him up at midnight and ask him)

social reference	There is something in that name that inspires confidence	Има нешто во тоа име што ти дава сигурност. Гледај каде живееме. Ако јас не сум сакам барем мажот ми да е мил на бога. (There is something in that name that inspires safety. Look where we live. If I am not, I wish that at least my husband was dear to God!)
social reference	//	Науката не е за млади луѓе. И без неа се во тешка депресија. (Science is not for young people. They are deeply depressed anyway.)
transport	//	Во метежот средната се затвори, а јас морав силно да ја повлечам. (In the chaos, the middle (*door of a city bus) closed and I had to pull it very strongly.)

Other examples of addition refer to the translator changing the tone, the style or the social or geographical dialect. It is used in our corpus mainly in idioms where there is a change in style usually from formal to less formal or informal style (Table 5). It seems the purpose of this approach is to indicate the colloquial nature of the conversations and the close relationship between the characters.

Table 5: Examples of addition

CST type	English original	Macedonian translation
Idiom	You look perfectly ridiculous in them.	Личиш на страшило за на бостан. (You look like a scarecrow in the field.)
Idiom	You are certainly not staying with me for a whole week as a guest or anything else.	На кукувден ќе ми бидеш гостин цела недела во мојата родна куќа. (It will be on kukuvden (*idiom meaning never) that you will be my guest for a whole week in my native house.)
Idiom	What a fearful liar you are!	Лажеш сушиш (You are lying through your teeth)
Idiom	If you are not too long.	Да ама ако не се кљанкаш. (Yes, if you do not move at a snail's pace).

Generalization

The translator avoids using explicit ST cultural references in some cases by replacing them with more general or neutral words. Apart from CST with national and social references, CST of material culture and arts are conveyed using this strategy (Table 6).

Table 6: Examples of generalization

CST type	English original	Macedonian translation
----------	------------------	------------------------

food	I had some crumpets with Lady Harbury.	Грицнавнештокај г-ѓаДурда. (I had a bite at Mrs. Durda's.)
artistic concept	a lorgnette	очила (glasses)
transport	Gower Street omnibus	градскиотавтобус (city bus)
kitchen tools	plate stand	прибор (cutlery)

Compression and omission

Compression and omission are not used much in our corpus. Where they are used, it may be due to the translator's thinking that the sentences or phrases compressed or omitted are not of crucial importance to the plot. They occur with CST of material culture or formulaic language (Table 7 and Table 8).

Table 7: Examples of compression

CST type	English original	Macedonian translation
formulaic language	There is just one question I would like to be allowed to ask my guardian.	Имам само едно прашање до мојот старател. (I have only one question for my guardian.)

Table 8: Examples of omission

CST type	English original	Macedonian translation
Street	What number in Belgrave Square?	/
kitchen tools	the tongs	/
Toponym	at Leamington	/

Explicitation

Explicitation is used to expand and amplify the content using more words to express the same idea (Table 9).

Table 9: Examples of explicitation

CST type	English original	Macedonian translation
formulaic language	Yes: to good heavens, Gwendolen, I mean to Gwendolen.	Да! Со боже госпoде Милица, со Милица ами со кој? (Yes! With Milica, for God's sake, with Milica, who else?)

Particularization

On one occasion the translator chooses to use more precise and concrete target culture bound term or phrase where the original author uses a more general term. This is done using a social and political reference (Table 10).

Table 10: Examples of particularization

CST type	English original	Macedonian translation
social reference	I believe it is customary, in good society to take some slight refreshment at five o'clock.	Знаеш како е. Кога живееш во една млада и културна држава некултурно е да си гладен барем во 5 поручек. (You know how that works. When you live in a young and cultured country, it is uncultivated to be hungry at 5 in the afternoon.)

Discussion and conclusion

The analysis shows that the predominant translation strategy in the translation of CST in the analyzed corpus is adaptation, i.e. replacing the CST in the source text with CST in the target text, that are typical of the target culture. Another salient finding is that the second most frequently used translation strategy is addition. Namely, at a great number of points in the text, the translator added CST typical of the target language and culture which did not have any equivalent in the source text.

The translation this particular case has clearly opted for 'domesticating' the translated text. This means that TT manifestly departs from the original wording and context in order to achieve its own specific pragmatic goal. The action is shifted from England to Macedonia and the characters are Macedonians rather than Englishmen. The change of the physical location results in changes in the social, political and temporal context, so the 19th century English society becomes a 20th century Macedonian society, whereas Wilde's satire of Victorian England is turned into Mihajlovski's comment on Macedonian post-independence society.

Although, on the one hand, it seems that TT is brought closer to the target text recipients as all CST are easily understandable, still as Komissarov (1991) puts it, such an approach to translation may create a number of problems because the receptors receive a false impression that the SL culture does not differ much from their own. Thus, rather than serving as an important vehicle of intercultural contact, broadening the receptors' cultural horizons and bringing new facts and ideas into the target culture, translation pretends the cultural gap never existed.

In our opinion, the domesticating approach in this particular case could be justified if the translated text served as a play script to be staged. For the comedy to work and for viewers to be amused, all cultural references must be immediately available to them. This is much more likely to happen if they are deeply immersed in the culture and recognize the cultural allusions arising from their past or current cultural context, rather than if they encounter a foreign culture no matter how familiar they are with it.

References

- Ana Guerra Fernández, 1. Translating culture: problems, strategies and practical realities. *Journal of literature, culture and literary translation, Art and Subversion* No.1-Year 3 12/2012-LT.1, 2012.
- Eugene Nida, 2. *Towards a science of translating*, Leiden: E. J. Brill, 1964
- Irina Durdureanu, Translation of Cultural Terms: Possible or Impossible? *JoLIE 4 Romania*, 2011.
- Javier Franco Aixela, 3. Culture-specific items in translation. In R. Alvarez & M. Carmen Africa Vidal (Eds.), *Translation, power, subversion*, pp. 52-78, Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- Jen Pedersen, 4. *Subtitling norms for television*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.
- John Cunnison Catford, 5. *A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics* Oxford University Press, 1965
- Jolita Horbacauskienė, Ramunė Kasperavicienė, Saulė Petronienė, 6. Issues of culture specific item translation in subtitling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, p. 223 – 228, 2016.
- Lawrence Venuti, 7. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London & New York: Routledge, 1995.
- Milred Larson, 8. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham and New York: University Press of America, 1984.
- Mona Baker, 9. *In Other Words*. London: Routledge, 1992.
- Paul Vinay & Jean Darbelnet, . *A Methodology for Translation* In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 84–93). London: Routledge, 1958/2000.
- Peter Newmark, 10. *Textbook of translation*. Oxford: Pergamon Press, 1988.
- Román Alvarez & M. Carmen-África Vidal, 10. *Translation, Power, Subversion*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Philadelphia, Adelaide, 1996.
- Shekoufeh Daghighi & Mahmood Hashemian, 11. Analysis of Culture-Specific Items and Translation Strategies Applied in Translating Jalal Al-Ahmad's by the Pen. *English Language Teaching*; Vol. 9, No. 4; 2016 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. Published by Canadian Center of Science and Education, 2016.
- Valentina Shiryaeva & Georgiana Lungu Badea, 12. The Transfer of Culture-Specific Words in a Multidimensional Translation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 149, 883 – 888, 2014.
- Vladimir Komissarov, 13. Language and Culture in Translation: Competitors or Collaborators? *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 4(1), 33–47. doi: 10.7202/037080ar, 1991.

СИМБОЛИКАТА НА РОЗАТА ВО РИМСКИТЕ ПРАЗНИЦИ И ПОГРЕБНИТЕ ОБИЧАИ И ВО МАКЕДОНСКАТА НАРОДНА ТРАДИЦИЈА

Лидија Ковачева¹

¹д-р на класични науки, Насловен доцент д-р Универзитет Евро Балкан – Скопје
e-mail: kovachevalidija@gmail.com

Апстракт: Импактот на методолошките истражувања на овој труд е восприемањето на розата како цвет кој луѓето од далечното минато го обожувале, па оттаму бележи континуитет од античкиот период до денешното современо општество како обврзен дел од пролетните празници и погребните обичаи. Розата била најомилен декоративен елемент во фунералната уметност во римскиот период и на италската и на македонската територија; цветот на розата во Рим се поврзувал со празникот посветен на покојниците Духови, од каде подоцна е изведен поимот русалки кои во руската народна традиција ги означуваат душите на девојките починати пред свадба; во македонската народна традиција се смета за дар на покојникот при неговото заминување на „оној“ свет; во христијанската иконографија претставува симбол на Исусовите рани, а со тоа и симбол на воскресението и бесмртноста. Оттаму, целта на овој труд е да се прикаже континуитет во религиозните восприемања на розата, високо респектирана од култно религиозен аспект, која едновременно ги симболизираше краткотрајноста и минливоста на животот, но и радоста во рајот.

Клучни зборови: роза, *Floralia*, *Anthesphoria*, *Rosalia*, русалки, Дуовден

Симболиката на розата во римските празници и погребните обичаи и во македонската народна традиција

Согласно научните извори, цветот на розата бил непознат за жителите на Италијанскиот Полуостров од почетокот на I милениум пр. н. е. до III в. пр. н. е., кога во вид на подарок, симболичен резултат на културниот контакт со Старите Грци, се појавил кај Римјаните, па со текот на времето да стане високо респектиран од култно религиозен аспект (Géczi, 2008, 1). Римско-старогрчката синхронизација претставува неизоставен дел од хеленизмот. Обидите на Римјаните да го присвојат хеленскиот начин на живот го формира

незаменливиот дел од осознавањето на римската историја (Митевски, 2007, 6-8). Оттаму, современите старогрчки манири на изразување, употребата на цветни венци, цветови како декорација и појава на розети во цветни мотиви непречено навлегле во сите пори на римскиот начин на живеење, но со поотворени ставови. На пр., Вергилиј розата ја доживувал како многу ценет, престижен и екстремно доблестен пурпурен цвет (*hic ver purpureum*), па така и ја опишал и во својата *Ecloga IX* (Virgil: *Eclogae*, IX. 40-41). Влијанието на розата кај Римјаните со текот на времето станало сè поголемо, што довело до нејзино восприемање како симболичен извор во римската култура и литература со интеграција на грчките митолошки ефекти. Сепак, иако се говори за синхронизација меѓу Рим и Стара Грција, не постои време од Стара Грција кое би можело да се спои со времето во Рим. Времето во Рим е единствено, исто како што било и во Стара Грција (Ковачева 2016, 150).

Со зголемувањето на интересот за розата, започнале да се користат едноставните ботанички карактеристики на розата во морална интерпретација. Кикерон ја опишал како цвет кој никнува и цути сам како природен гласник кој го најавува пристигнувањето на пролетта: „*Cum rosam viderat, tum incipere ver arbitrabatur.*“ (Cicero: *Verr.* II.V.10.27). Цикличното појавување на розата секоја пролет, согласно концептот на времето во старогрчко-латинската космологија, го означувала постоењето на законите за природата и хармонијата на непрекинатото повторување на времето, па оттаму луѓето сметале дека е пример за поредок, но и за назначување и евалуација на годишните времиња, за кои што сметале дека треба да се прифатат и следат (Géczi, 2008, 4). Тит Лукретиј Кар, исто така, ја доживувал како гласник на пролетта и на прашањето: „Зошто ја гледаме розата кога ќе никне ...?“, одговорил: „Бидејќи природата смета дека е време таа да се појави.“ (Lucretius: *De rerum natura*. I.174-175).

Импактот кој пролетта го имала кај древните народи, како годишна сезона на почетокот на вегетацијата и цутењето и го означува временскиот период на враќањето на плодноста, довело до назначување на посебна божица на плодноста. Ако розата во старогрчката митологија била доделена како атрибут на Афродита, тогаш таа морала да го има истото место кај Венера во римската митологија и ако Венера е мајка божица, тогаш розата морала да биде поставена како кралица на сите растенија (Géczi, 2008, 8). Оттаму, од времето на појавување на Италијанскиот Полуостров најдоцна до III в. пр. н. е., присуството на розата станало обврзен дел од пролетните празнувања кај Римјаните и тоа за време на чествување на празникот Флоралија, а потоа и на празникот Розалија, по која што впрочем е и именуван празникот.

Според Плиниј, празнувањето на празникот Флоралија, Денот на цвеќињата, започнало во Рим во 238 г. пр. н.е. (Plin. *H. N.* XVIII.69), согласно заповедта од пророштвата од Книгата на Сибила со која се барало заштита на цвеќињата од божицата (*ut omnia bene deflorescerent*) (Varro, *De Re Rust.* I.1; Plin. *H. N.* XVIII.69; Vell. *Pat.* I.14). Првично кај Римјаните се празнувал од 27 до 29 април, во месецот посветен на римската божица Венера, која била

прогласена за заштитничка не на нескротената, туку на култивираната, т.е. одгледуваната природа. (Blackburn & Holford-Strevens 1999, 176). Со реформите на Римскиот календар од страна на Јулиј Кајсар во 45 г. пр. н.е., кој во негова чест бил наречен Јулијански календар (Ковачева 2016, 162), празникот Флоралија започнал да се празнува од 28 април до 3 мај, во времетраење од шест дена ([Plin. H. N. XVIII.69](#); [Ovid. Fast. V.185](#)). Првично претставувал празник на селаните кој се празнувал на стар, наивен и забавен начин и според Бутман, најверојатно не бил посветен на ниту едно божество, сè до релативно доцниот период (Buttmann, 1828–1829. 54). Во империјалистичкиот период празникот бил посветен на Флора, Божицата на цвеќињата, вегетацијата и плодноста, една од постарите римски божества, што довело до изградба и посветување на храм во Рим во чест на оваа божица, каде што народот можел да доаѓа и да и се моли за заштита на цвеќињата. Потом, со текот на времето, овој празник бил воведен и во останатите римски градови каде што се стекнал со поинаков карактер на празнување, за разлика од празнувањата на селаните и примил непристоен карактер поради изобилие на свечености со неморално и недолично однесување на учесниците за време на празнувањето (Smith, 1875, 541-542). Набрзо по неговото установување во Рим, паднал во немилост од страна на Римскиот сенат и бил укинат. Но, поради неколкукратното сериозно уништување на цвеќињата во 173 г. пр. н.е. од силните ветрови, дождови и град, по наредба на Римскиот сенат дадена од страна на ајдилот В. Сервилиј, празникот Флоралија бил повторно обновен, но под името *Ludi Florales* (Ovid, *Fast.* V.329; Eckhel, *De Num. Vet.* V. 308). Вообичаено, празнувањето било спроведувано под покровителство на ајдилите (Cic. *Verr.* V.14; Val. Max. II.10.8; Eckhel, *l.c.*) и изобилувало со прекумерни веселби, пиење на алкохолни пијалаци и играње на блудни игри ([Senec. Epist. 96](#); [Mart. I.3](#); 542). Согласно записите на Валериј Максимус, главниот дел на празнувањата за време на Флоралија биле исполнувањата на театарските и мимичките претстави, на кои вообичаено присуствувале мноштво граѓани и барале од женските актерки да се појават голи на сцената и преку исползување на непристојни гестови и танци да ги забавуваат гледачите (Val. Max. II.10.8). Се забележува и присуство на голи проститутки кои парадирале по улиците низ Рим заедно со гладијаторите, за што сведочи и Катон помладиот, кој во своите записи вели дека кога излегол на улиците на Рим и ја здогледал оваа глетка, бил шокиран и веднаш заминал оттаму (Blackburn & Holford-Strevens 1999, 176). Обврзен дел од празнувањето на овој празник било присуството на розата. Со рози и ливчиња од рози ги декорирале трпезите, подготвувале храна и пијалаци, плетеле венци, гирланди од роза со кои учесниците ги украсувале своите глави и пееле пофални песни посветени на Флора (Ovid: *Fasti.* V.223-229). Поврзувањето на венците од роза со празнувањето на празникот Флоралија, се забележува и во записите на Филострат во II в. н. е. (*Flora, Tavola XLV.*)

Во времето на Вергилиј, како што пишува и самиот тој во Георгика, слични празници, главно на пролет и есен, биле многу популарни на територијата на Италија (Virg. *Georg.* II.385) и се празнувале без некоја посебна поврзаност со некое божество. Во античките времиња, слични празници

празнувани, исто така напролет и наесен, се забележуваат од јужниот до северниот дел на Италија ([Justin. XLIII.4](#)), празнувања, кои во голема мера наликуваат на празнувањето на старогрчкиот празник [Anthesphoria](#) (*ἀνθεσφόρια*).

[Anthesphoria](#) претставувал празник на цвеќето, на италијанската почва празнуван главно на Сицилија, посветен на божиците Деметра и Персефона (Smith, 1875, 98). Согласно старогрчката митологија, додека Персефона берела цвеќиња по ливадите, ја грабнал Хад, богот на подземниот свет и ја однел во Адот. Нејзината мајка, Деметра, го напуштила Олимп и пошла по море и копно да ја бара својата ќерка. Во својот гнев поради изгубеното чедо, направила родот на земјата да венее, со што човештвото ќе пропаднало ако не интервенирал Севс и му наредил на Хад да ја врати Персефона. Хад се покорил на наредбата, но пред тоа и дал на невестата да изеде калинка (нар) преку што се заветила дека 1/3 од годината ќе престојува кај него во Адот, а остатокот од годината кај мајка и (Џемс, 1961, 140-141). Оттаму, овој празник се празнувал во чест на враќањето на Персефона на почетокот на пролетта кај мајка и, Деметра. Карактеристични нишки на празнувањето биле берење цвеќиња и плетење венчиња од цвеќе, бидејќи токму тоа го правела Персефона кога ја грабнал Хад (Pollux, I.37). Според Страбон (Strabo, VI.256) сличен фестивал во чест на Деметра празнувале жените во *Hippolium*, кој според него веројатно бил наречен *Anthesphoria* бидејќи бил изведен од Сицилија. За време на овој празник жените сами ги береле цвеќињата со кои сплетувале венчиња кои ги носеле на главата по тој повод, бидејќи претставувало голем срам да се купи цвеќе за таа намена (Smith, 1875, 98). Според Павсаниј, [Anthesphoria](#) се празнувала на Аргос во чест на божицата Хера *Ἀνθεία* (Paus. II.22 § 1), каде карактеристична нишка на празнувањето било одењето на млади девојки во поворка, кои во рацете носеле кошнички исполнети со цвеќе, придружувани од *ἰεράκιον* кој свирел на флејта (Etym. Gud. 57). Според Хесихиј (Hesych. s.v.), овој празник се празнувал на Кнос во чест на божицата Афродита *Ἀνθεία*, која била споредувана со римската божица Флора, па оттаму и празникот [Anthesphoria](#) кај Старите Грци се споредувал со римскиот празник Флоралија (Smith, 1875, 98).

Овидиј во Фасты, дело во кое тој ги опејува римските празници, ја опишува Флора како божествен претставник на месецот мај и зборува за нејзината улога во обновувањето на цвеќињата од крвта на мртвите и вели: „преку мене извира славата од нивните рани“. Симболизмот на обновувањето на цвеќињата од крвта на мртвите се забележува и во празникот *Rosalia* или *Rosaria*, кој кај Римјаните симболизирал трансформација на мртвите во роза и трансценденција на љубовта над смртта. Овој празник, празнуван во чест на мртвите, почнал да се одржува во I в. пр. н. е., во периодот од 11 мај до 15 јули, во зависност од регионот каде што се празнувал (Gécsi, 2008, 19). Во Рим имал јавен карактер, но се празнувал и на семејно ниво. Карактеристична нишка била украсување на гробовите со цвеќе на покојните предци (Peterson, 1919, 42-44). Вообичаено гробовите се кителе со рози, па оттаму и именувањата на

празникот во *Rosatio*, украс од роза или *Dies Rosationis*, ден на украсување со роза (Phillips, 1996, 1335).

Бидејќи едновременно ги симболизира цутот на младоста и оплакувањето, розата често означува смрт која ненавремено или предвремено е доживеана. Повторувањето на празнувањето на празникот Розалија, претставувал израз на римските верувања во континуираното постоење на душите на покојниците. Оттаму, розата станала еден од најомилените симболи во funerалната уметност, прикажана во форма на розета. Погребната симболика на розите за прв пат се забележува во III в. пр. н. е. на саркофагот на Корнелиј Скипиј Барбатус (денес во Музејот на Ватикан, Рим). Овој саркофаг претставува еден од најраните примери на синкретизам на старогрчката и римската традиција. За разлика од дотогашниот римски обичај на погребување со горење, т.е. кремација, Скипиј бил погребан во саркофаг, налик на Етрурците, но во форма на старогрчки олтар, украсен со елементи на дорско-јонската архитектура, со врежан ред на розети, еднолисни, дволисни и со листови што се протегаат нанадвор (Géczi, 2008, 1).

Откако Римјаните ја освоиле Македонија во 167 г. пр. н.е. и ја прогласиле за Римска провинција во 148 г. пр. н.е. (Машкин, 1995, 166, 173), тие во Македонија ги пренеле и римската култура и римскиот начин на живот, каде неизоставен дел биле и погребните обичаи и погребната симболика. Оттаму, третирањето на розетата на надгробните споменици на територијата на Македонија од 1/2 на I в. до крајот на III в. како декоративен елемент и како лаконски симбол на природата, стои во тесна врска со верувањето во задгробниот живот, во живот по смртта, како амблем на кружното движење: раѓање, живот, смрт и повторно раѓање, воопшто бесмртноста. Розета ги симболизира краткотрајноста и минливоста на животот, но и радост во рајот. Мајсторите каменоресци многу добро го познавале симболичното значење на розетата, затоа и не е случајно што таа, во Македонија, била главен, омилен и најброен декоративен елемент во овој период (Петковски, 2013, 75-76).

Розите претставуваат обврзен дел и од ранохристијанската погребна уметност и со нив најчесто се претставувани светителите и маченици, често на начин кој ги идентификува со цвеќиња. Чудата кои во себе вклучуваат рози се припишуваат на некои женски светителки. Розите се едни од најкарактеристичните атрибути на Света Марија, мајката на Исус, опишана во почетокот на христијанската литература како *Rosa Pudoris*, роза на скромноста и роза среде трње, која го родила Христос во сликата на роза. Во христијанската иконографија, розата е симбол на Исусовите рани, таа е пехар која ја собира Исусовата крв или преобразба на капките од неговата крв. Петолисната роза претставува симбол на петте рани на Христос, а со тоа и симбол на воскресението и бесмртноста (Шевалие & Гербран, 2005, 860).

Симболиката на розата бележи континуитет низ просторот и времето. Како пример се издвојува името на русалиите (русалки) кое е од скорешно потекло, го нема во старите пишани споменици и не е од словенско потекло.

Името е забележано во рускиот и бугарскиот фолклор. Прв пат е спомнато од страна на историчарот Татишчев во XVIII в. Зборот русалии доаѓа од лат. збор *rosa*, роза, ружа, трендафил (Софрониевски, 2001, 626). Во согласност со симболиката, цветот на розата во Рим се поврзувал со празникот Духови, од каде подоцна е изведен поимот русалки, за кој се смета дека доаѓа од стр. гр. збор *ρόυσάλια* (*rusalia*) и од лат. збор *rosaria*, *rosalia* и значи Духови или Ружин Велигден, христијански празник, кој како и многу други е измешан со пагански примеси. Во народната етимологија, поимот „*русло*“ означува поток, течение на вода и согласно толкувањето, се доведува во врска со култот на водата. Во руската народна традиција, името на вилите е заменето со русалки. Според руските митолошки приказни, тие живеат во вода, полиња и шуми. Народот се плашел од нив, особено во недела по празникот Духови, согласно верувањето дека русалките се душите на девојките починати пред свадба, па според тоа се поврзуваат и со култот на мртвите (Леже, 1904, 147-149).

Дуовден, македонскиот народен религиски празник посветен на мртвите, наречен уште и Духовден, Свети Дух и Света Тројца, се празнува во периодот на преминот од пролет кон лето, на 50-от ден по празникот Велигден. Според народните верувања од с. Раотинце, Тетовско, на Велигден мртвите (т.е. нивните души) се распуштаат, се „*слимињаа доле*“, а после 50 дена, на Дуовден, ги „*бера душите и ги носат на кеј мртвите*“. Душите на мртвите „*од Велидан до Свети Дуси са на слобода*“, т.е. слободно се шетаат по дрвјата и по цветовите, меѓу кои и розите и со голема мака ги собираат (Ковачева & Боцева, 2014, 108). Розата преставува неизоставен дел и од погребните обичаи во македонската народна традиција. Како симбол на вечната младост, на рано починатите момчиња и девојки на гробовите се оставаат бели рози. Доколку се случи некој да донесе цвеќе во друга боја, една од жените го зема тоа цвеќе и го трга на страна. Во Леринско и денес, доколку се работи за младо момче или неженет покојник, се забележува обичајот на овенчување на главата на покојникот со цветен венец, со симболичко значење „да се ожени на оној свет“ (Ковачева & Боцева, 2014, 177).

Во македонската народна традиција се верувало дека патот до рајот е долг и тежок. Обичај е да се носи роза за починатиот која се остава над гробот, а многу малку се става внатре во ковчегот. Согласно народните верувања, додека стаса мртовецот до рајот, мора да минува низ долини каде што многумина ќе го застануваат. И за да не го сопрат и да не го излажат, да запре таму и да не стаса до рајот, тој на секого ќе му фрли китка роза (Ковачева & Боцева, 2014, 177). Розата се смета и како дар при поаѓање на пат на „оној“ свет, но и како залог дека на земјата се простил со сите.

Заклучок

Симболиката на розата, како цвет високо респектиран од култно религиозен аспект, бележи континуитет низ просторот и времето. Поради нејзината елеганција, прекрасните бои и долготрајноста на цутењето во текот на една календарска година, розата се восприемала како „кралица на цветовите“ која симболизирала севкупно исполнување, достигнување и совршенство (Cirlot, 1971, 275). Уште во антиката секоја година во месец мај на покојните души на гробовите на починатите се оставале рози, како дар за покојните души кои се восприемале како симбол на препород (Шевалие & Гербран, 2005, 861), па поради тоа станала еден од омилените декоративни елементи, првично на античките надгробни стели, а потем станала и неизоставен дел од ранохристијанската погребна уметност. Денес, во современото општество, оставањето на рози на гробовите повеќе претставува чин на пиетет кон покојниците, отколку чин со некоја религиозна основа.

Литература:

- Buttmann, Philipp Karl. *Mythologus oder gesammelte Abhandll. über die Sagen des Alterthums*. Berlin, 1828–1829.
- Blackburn, B., Holford-Strevens, L. *Oxford Companion to the Year, An exploration of Calendar Customs and time-reckoning*, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Ковачева Лидија, Боцева Лутеција. *Речник на македонските народни празници, обичаи и верувања и*. Скопје: Центар за културно и духовно наследство, 2014.
- Ковачева, Лидија. *Антички календари. Вавилон, Египет Стара Грција, Античка Македонија Рим*. Скопје: Панили, 2016.
- Леже, Луј. *Словенска митологија*. Превео на српски Рад. Агатоновић. Београд: ИРО Графос, 1904.
- Машкин, Н. А. *Историја на стариот Рим*. Скопје: Зумпрес, 1995.
- Митевски, Витомир. *Античка философија. Хеленизам и Рим*. Скопје: Матица македонска, 2007.
- Ovid's *Fasti*. With an English translation by Sir James George Frazer. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1931.
- Peterson, Roy Merle. *The Cult of Campania*. Rome: American Academy in Rome, 1919.
- Петковски, Роберт. *Декоративните елементи на римските надгробни споменици меѓу средниот тек на Аксиј и Стримон*. Каламус: Скопје, 2013.
- Phillips, C.R. *The Oxford Classical Dictionary*. Edited by Simon Hornblower and Anthony Spawforth. 3rd edition Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Софрониевски, Валериј. *Латинско-Македонски речник*. Скопје: Бигосс, 2001.
- Cirlot, J. E. *A Dictionary of Symbols*. Second Edition. London: Routledge, 1971.

Géczi, János. *The Roman rose. An anthropological approach*. Veszprém, Hungary: Pannon University. Iskolakultúra Online, 2, (2008) 1-66.

Џемс, Е. О. *Компаративна религија*, Белград, 1961

Шевалие, Ж., Гербран, А. *Речник на симболите, Митови, соништа, обичаи, гестови, облици, ликови, бои, броеви*. Табернакул: Скопје, 2005.

Smith, William, D.C.L., LL.D.: *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities*. London: John Murray, 1875.

COMPOUNDS IN THE SERBIAN ENGINEERING DISCOURSE

Maja Kovačević¹

¹PHD student, University of East Sarajevo, expertlingo@yandex.com

Abstract

This paper is aimed at an attempt of revealing the share of compound nouns and adjectives and their productivity in the Serbian language for specific purposes. A corpus of articles is compiled from the issues of magazine *Energija* and engineering books related to the field of alternative energy sources. Since the presence of numerous nouns and adjectives is one of the characteristics of the engineering discourse, it is expected to find many nouns and adjectives created in the compounding word-formation process. The analysis of the corpus pointed at the prevalence of compounds with the prefixoids of Greek origin and shortenings. The compounding model that dominates is 'prefixoid +noun' (for nouns) and 'prefixoid+noun+suffix' (for adjectives).

Kew words: *Serbian, compounds, register, engineering, alternative energy sources*

Introduction

Unlike the Germanic languages or Greek, in Serbian and in other Slavic languages derivation is more productive and researched word-formation process than compounding. In the earlier historic periods, in the 18th and in the first half of the 19th centuries compounds were formed in Serbian mainly under the influence of German and Russian languages (Klajn, 2002: 15; Bjelaković, 2013:49 according to Zorić, 2004 and Tumarić, 2008). Serbian jargon of science and engineering in the 20th century was marked by an inflow of compounds of predominantly Greek and Latin origin that joined the domestic compounds. Ćorić (2008:119-120) points at an internationalisation trend in the word-formation through the increased share of compound words that appeared in the Serbian language in the past several decades, containing at least one compounding component of foreign origin. Even though they can be encountered in the colloquial speech or media, they mostly function within professional languages. Considering these facts, in this paper we analysed a corpus that comprises 14 issues of the scientific journal *Energija-Ekonomija-Ekologija*

published in the period from 2010 to 2017 and 77 pages of a book *Ekološka energetika* which deal with the field of alternative energy sources. We start with the hypotheses that the nouns and adjectives are numerous in the engineering texts and that there are more compound nouns and adjectives in the Serbian language than compound verbs or other word classes. The goals of our research are to reveal the share of compound nouns and adjectives in the language of energy engineering, to analyse their structure and to establish which compounding models occur and prevail in this jargon.

Theoretical framework

Compounding – the definition

Lexical fund in Serbian is enriched primarily by means of derivation. But, another word-formation process, compounding (composition) contributes considerably. By means of this process all word classes can be formed, based on various formational models. The most detailed account of compounding in Serbian linguistics was written by Klajn (2002) who does not follow traditionally held views about prefixation as a type of compounding and considers them as separate processes. Compounding takes place by simply linking two or more words into a new one (Stevanović, 1986:399) and that compounds are formed from elements that used to be parts of phrases or even sentences. Stanojčić and Popović (1992:125) define composition as combining two or more words or bases into one word (*стармалу, Београд*). This word-formation process involves linking of two bases most frequently by means of an interfix (a vowel that serves as a connective). That vowel is usually -o-, and -e-, or -ø- (*рукопис, сунџокрет*) while in the compounds whose first component ends in -o- or -e- that vowel itself acquires the role of interfix, claim Piper and Klajn (2015:255) and Klajn (2002:25-26). Kiršova (1993:183) defines compounds in accordance with the Russian linguistic tradition, as lexical-morphological units formed as a whole from two or more root morphemes which are united morphologically, semantically and by stress. She also accepts that these roots can be connected by an interfix or without it.

Types of compounds in Serbian

While Stanojčić and Popović (1992:125) include the words formed by prefixation, word-formation with affixoids, complex word formation (Serb. *prefiksarno-sufiksarna tvorba*), abbreviation and semi compounding processes into the category of compounds, Klajn (2002:39;141) classifies the products of compounding with affixoids, coalescent compounding (Serb. *sraslice*), semi compounding, compounding-suffixation and abbreviation as types of compounds in the contemporary Serbian language. Klajn views compounds with affixoids as true compounds because affixoids (prefixoids and suffixoids) as word-initial or word-final constituents in compounds have the meaning of lexeme (they were created by shortening the Greek compounds and should be considered as bases and not affixes. Stanojčić and Popović (1992:128) also recognise prefixoids and suffixoids as word

bases mostly of Greek or Latin origin which are similar to affixes but carry the meaning of a noun and are appearing as such only in the compounds (*хидроградња, аеродром*). Kiršova (1993:189) describes them as initial components of compounds or semi compounds which represent shortened or bound base morphemes of nouns or adjectives of Greek or Latin origin which mostly appear in the scientific and technical terminology (*аеро-, теле- мото-, изо-*). Ćorić (2008: 119-123) emphasises a marked share of these “prepositional components” (only prefixoids are addressed by this author) of composita which prevail in professional languages. Ćorić also provides a 23-page long list of prepositional components given in alphabetical order. Ristić (2012:50) refers to difficulties to define the status of these prepositional components and decides for the term “compounding elements”. Đurović and Petković (2012: 5-6) explain that prefixoids are the most efficient means of creating new compound terms which can be a simple, and concise replacement for some complicated phrases. Dragičević (2014: 68-70) reviews different theoretical perspectives on prefixation and concludes that word formation with prefixoids cannot be considered as compounding because there is no precise difference between prefixes and prefixoids, thus word formation with prefixoids should be viewed as a separate process both from compounding and prefixation. However, in this paper, we approach affixoids as bases and consider them as components that form new words by compounding. Everything that we have said so far about compounds in general, about their formational and syntactic aspects, applies to this type of compounds as well. Piper and Klajn (2015:258-260) explain that compound abbreviations (acronyms, morpheme abbreviations, combined abbreviations) are obtained by shortening two or more words and combining these parts into a new word. Acronyms are formed when the initial letters of two or more words are combined, СКЗ (*Српска књижевна задруга*), РФ (*Руска Федерација*) etc. Morpheme abbreviations are combined from root morphemes of two or more word - *Космет, маснок*, etc. Combined abbreviations are formed from syllables and letters of two or more words - *Бемус* (Београдске музичке свечаности). Klajn (2002:28) mentions semi compounds such as *див-јунак, узор-мајка, рекла-казала* which cannot appear in a sentence as two independent words. Each word in a semi compound retains its meaning and stress, while being separated by a hyphen in writing.

Corpus Analysis

The field of alternative energy sources is ever more developing, with new technologies, concepts and terms, as well as strong influence of English. Due to these facts we started our research with a supposition that we will identify numerous compounds in the terminology related to the energy engineering. In order to check the hypotheses we analysed the collected material of 60 articles from a scientific journal and a 77 page book section. The articles with the focus on the alternative energy sources were chosen randomly. We chose the words that are specifically related to this field after reading the material twice. Among them we separated nouns and adjectives. In the next stage we analysed these words in terms of their formational elements and structure searching for some similarities and word-formation patterns. In the corpus we found almost all types of compounds as classified by Klajn –

compounds formed with prefixoids, abbreviations, semi compounds, compounding-suffixation products and many compounding models with a different productivity level.

COMPOUNDS FORMED WITH PREFIXOIDS

From the analysed texts we identified these 17 prefixoids: *Електро-, Вјетро-, Хидро-, Термо-, Био-, Гео-, Фото-, Аеро-, Супер-, Микро-, Нано-, Ултра-, Интер-, Кило-, Мега-, Пирано, Петро-*. The most productive prefixoids are Електро-, Вјетро-, Хидро-, Био-, and Термо- respectively. We identified 67 nouns and 45 adjectives compounded with these prefixoids. The most productive formation model for nouns is “prefixoid + noun” and “prefixoid+noun+suffix” for adjectives. Due to lack of space we cannot provide examples for all compound nouns and adjectives in this section, so we provide just some examples for illustration.

Електро- (*N*) (*Електропривреда, Електродистрибуција, електроенергетика, електромереже, електрокомпанија, електроснабдевање, Електроинститут, електротехника, електроорман, електропостројења, електрогенератор*)
(*Adj*) (*електроенергетски, електрохидраулички, електромагнетни, електрохемијски, електродистрибутивни, електростатички, електромоторни, електропривредни, електрохромни, електрохемијски, електростатички*)

- 1) **Elektrohidraulički** aktuatori snage 60W, 24 VDC su uređaji koji služe da vrše operacije otvaranja blokadnih ventila pri čemu se napajanje obezbeđuje za rad **elektromagnetnog** ventila. (eee, 3-4, 2015- str 18)
- 2) **Fotonaponski** sistemi povezani sa **elektrodistributivnom** mrežom rade paralelno sa njom i isporučuju višak električne energije i napajaju potrošače na lokaciji samog sistema (eee, 2, 2010 -str 18)

Вјетро- (*N*) (*вјетроенергетика, вјетротурбина, вјетроелектрана, вјетропотенцијал, вјетропроизводња, вјетрогенератор, вјетропарк, вјетроагрегат, вјетроблок, вјетроенергија, вјетрофарма, вјетроуређај, вјетропројекат,*
(*Adj*) (*вјетроенергетски, вјетрогенераторски, вјетроелектрични, вјетрофотонапонски, вјетротурбински*)

- 3) Planiranje **vetroparkova** i projektovanje **vetrogeneratora** u ovom trenutku predstavlja granu energetike koja se najbrže razvija u našoj zemlji kada su u pitanju obnovljivi izvori energije. (eee, 3-4, 2014- str 7)
- 4) **Vjetroelektrana** Vrataruša, ukupne snage 42 MW, sastoji se od 14 **vjetroatregata** pojedinačne snage 3,0 MW(eee, 1-2, 2012-str 202)

Хидро- (*N*) (*хидропостројења, хидроелектрана, хидроцентрала, хидропотенцијал, хидроакмулација, хидроенергија, хидропродукција, хидроенергетика, хидроагрегат, хидровјетроелектране, хидросистеми*)

(*Adj*) (*хидроенергетски, хидроелектрични, хидротермални, хидрогеотермални*)

- 5) U to vre me je bilo neminovno i ispravno graditi velika postrojenja, među tim bilo je neophodno i paralelno istraživati, proučavati i graditi male **hidrocentrale**. Nije se smeo dozvoliti prestanak rada MHE. (eee, 3-4, 2017-str 168)

Термо- (*N*) (*термоелектрана, термокапацитет, термоагрегат, термоизолација, термодинамика, термоелектрика*)

(*Adj*) (*термоелектрични, термохемијска, термоизолациони, термодинамички, термопластични, термоенергетски, термосифонски*)

- 5) Снижавање трошкова производње електричне енергије из соларних ћелија, проузроковало, је, последњих година преокрет развоја соларних **термоелектрана** ка типу са средишњим пријемником, и топлој соли, као складиштем топлоте. (ее, стр 33)

Био- (N) (биомаса, биогас, биогориво, биодизел, биоелектрана, биоетанол, биометанол, биоуља, биорафинерија, биоенергија, биоенергетика, биоенергенти)
(Adj) (биоенергетски, биоразградив, биоелектрична)

- 6) Иако је **биодизел** енергетски ефикаснији и да је мање емисије штетних гасова, пројекат за **биогорива** врше прилику за интентивније коришћење енергетских модификација. (еее, 3-4, 2017-str 157)

Гео- (N) (геоелектрана, геотермоелектрана, геосонда)
(Adj) геотермални

- 7) Primena **geotermalnih** toplotnih pumpi u Srbiji, u stambenom sektoru za grejanje/hlađenje, nije na zavidnom nivou, bez obzira što sama tehnologija nije nova. (еее, 1-2, 2016 -str 314)

Фото- (Adj) (фотонапонски, фотоволтаичан)

Аеро-- (N) (аеропродил, аеротурбина)
(Adj) (аеродинамички, аеропродилирани, аеротермални)

Супер- (N) (суперкондензатор, суперпроводљивост)
(Adj) (суперкондензаторски, суперпроводљив, суперпроводнички)

Микро-- (N) (микромрежа, микротурбина, микролоцирање)
(Adj) (микроенергетски)

Ултра-, Интер-, Кило-, Мега-, Пирано, Петро-- (N) (наночестице, киловат, мегават, пиранометар)
(Adj) нанометарски, ултракондензаторски, интерсезонални, петрогеотермални

COMPOUNDS FORMED WITH PAIRS OF PREFIXOIDS

Even though not many examples of these compounds (only 2 nouns and 2 adjectives) were identified (**петрогеотермални**, **ветрофотонапонски**, **хидроветроелектрана**, **геотермоелектрана**) we can expect that this type of compounding will be more productive in the future considering the new developments in the field of cogeneration-power plants. Nouns are compounded following the model “*prefixoid+prefixoid+noun*” and adjectives are formed according to this model “*prefixoid+prefixoid+noun+suffix*”

ACRONYMS

The search in our corpus yielded as a result these 14 compound abbreviations of acronym type. They are formed when the initial letters of two or more words are combined as indicated below and they are quite frequent in the corpus.

МХЕ (Мала ХидроЕлектрана), **ОИЕ** (Обновљиви Извори Енергије),
ТЕ (ТермоЕлектрана), **PV-** (engl. Photovoltaic), **ФН** (ФотоНапонски),
ФНС (ФотоНапонски Систем), **ЕПС** (Електропривреда Србије),
ЕПЦГ (Електропривреда Црне Горе), **ЕЕС** (Електроенергетски систем),
НИС (Нафтна Индустрија Србије)

ХЕ (Хидроелектрана), **ВЕ** (Вјетроелектрана),
СМСЕ (Суперпроводно Магнетно Складиштење Енергије)
ДЕЕС (Дистрибутивни ЕлектроЕнергетски Систем),

SEMI COMPOUNDS

Semi compounds revealed in the corpus are formed according to the model “*adjective+adjective*” and “*noun+noun*” (*соларно-водонични, топлотно-електрични, цилиндро-параболични, ветар-сунце, гас-водоник, вода-вода, ветар-морска плима*). They have low frequency. Both types have a modifying role.

COMPOUNDING–SUFFIXATION MODELS

As expected this type of compounding is more productive for adjectives due to suffixes, only five nouns were found that correspond to two compounding models. Adjectives are mostly formed from prepositional constituents of Serbian origin that denote quantification. The first two models of adjectives formation proved very productive.

Table1: Compounding-suffixation

NOUNS	ADJECTIVES
noun base+interfix+verb base +ø suffix <i>водоток, цевовод, водоспремник</i>	numeral base+ interfix+noun base+suffix <i>једноосно, једносмјерна, једнокомпонентне, двокоморни, двоосно, двосмјерна, двослојни, трофазни, трокраки, тровалентан, четверовалентан</i>
pronoun base+noun <i>самопражњење, самоиндуктивност</i>	adverb+noun base+suffix <i>нискобрзински, високобрзински, високофреквентни, нисконапонски, нискотемпературни, средњенапонски, високотемпературни, кратковременски</i>
-	adverb +participle <i>новоинсталирани, новопостављени</i>

Conclusion

The object of our research was the Serbian jargon of energy engineering with the focus on the share and structure of compound nouns and adjectives in this professional language. The share of 73 compound nouns and 70 compound adjectives which belong to technical terminology proved that compounds are very frequent in the analysed corpus of texts and most probably in the jargon generally. These nouns and adjectives are formed predominantly in compounding with prefixoids of Greek origin, while compounding – suffixation process renders more compound adjectives than nouns. Dominant compounding models include: ‘*prefixoid + noun*’ (for nouns) and ‘*prefixoid+noun+suffix*’, ‘*numeral base+ interfix+noun base+suffix*’ and ‘*adverb+noun base+suffix*’ (for adjectives).

References

- Bjelaković, I. (2013). Odnos endocentričnih i egzocentričnih imeničkih složenica u geografskoj terminologiji Srba 18. i 19.v. (1783-1867). Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku, LXI/1, str-45-60. Novi Sad: Matica srpska.
- Čorić, B. (2008). Strane prepozitivne komponente. U: *Tvorba imenica u srpskom jeziku (odabrane teme)*. Književnost i jezik, 24, str-117-152. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Dragičević, R. (2014). Različiti teorijski pristupi prefiksaciji u slovenskoj tvorbi reči. U: Mengel, S. (ur.) *Slawische Wortbildung im Vergleich-Theoretische und pragmatische Aspekte*. Slavica Varia Halensia, 12, str-60-72. Berlin: LIT Verlag.
- Đurović, S. i Petković, J. (2012). O jednom tipu ergonima u srpskom jeziku. *Naš jezik*, XLIII, 1-2, 3-14.
- Kiršova, M. (1993). O nekim vrstama srpskohrvatskih imeničkih složenica. *Naš jezik*, XXIX (3-4), 182-196.
- Klajn, I. (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku 1, Slaganje i prefiksacija. Prilozi gramatici srpskog jezika*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Piper, P. i Klajn, I. (2015). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Ristić, S. (2012). Složenice sa tvorbenim elementima u značenju kvantifikacije. *O rečima u srpskom jeziku (tvorbeni i leksikografsko-leksikološki aspekti)*. str-50-65. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Stanojčić, Ž i Popović, Lj. (1992). *Gramatika srpskog jezika. 2. prerađeno izdanje*. Beograd i Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd i Zavod za izdavanje udžbenika Novi Sad.
- Stevanović, M. (1986). *Savremeni srpskohrvatski jezik 1*. Beograd: Naučna knjiga.
- Tumarić, Lj. (2008). Rečnik slavenizama i knjiških reči u delu *Davor Jovana Sterije Popovića. Prilozi proučavanju jezika*, 39, str-69-118.
- Zorić, M. (2004). Rečnik slavenizama i knjiških reči u delu *Kratka vsemirna istorija Georgija Magaraševića. Prilozi proučavanju jezika*, 35, str-69-154.

Корпус:

Енергија/Економија/Екологија, 3-4. Март, 2017, Београд: Савез енергетичара Србије
Енергија/Економија/Екологија, 1-2. Март, 2016, Београд: Савез енергетичара Србије
Енергија/Економија/Екологија, 3-4. Март, 2015, Београд: Савез енергетичара Србије

Енергија/Економија/Екологија, 3-4. Март, 2014, Београд: Савез енергетичара Србије
Енергија/Економија/Екологија, 1-2. Март, 2012, Београд: Савез енергетичара Србије
Енергија/Економија/Екологија, 2. Март, 2010, Београд: Савез енергетичара Србије
Ђукановић, С. (2014). Еколошка енергетика. Београд: АГМ књига.

КУЛТУРНИОТ И ЕТНИЧКИОТ ИДЕНТИТЕТ НА ЕГЕЈСКИТЕ МАКЕДОНЦИ ВРЗ ПРИМЕРИ ОД МАКЕДОНСКИОТ РОМАН

Весна Кожинкова

д-р, СОУ Гимназија „Славчо Стојменски“ Штип,
v_kozinkova@yahoo.com

Апстракт

Поставувањето на прашањето за идентитетот, неговото значење, употреба и разбирање секогаш се проследува со доза на ризик. Тоа е затоа што таа тема, речиси, редовно побудува некои слики од минатото проткаени со разгорување на националните, верските и идеолошките страсти кај луѓето. Во тој контекст Македонија е посебно место во таа Балканска мапа, место во коешто се вкрстуваат различни идентитети, се менуваат, модифицираат, се наметнуваат туѓите, но она што останува како реалност е дека борбата за македонскиот идентитет сè уште трае. Граѓанската војна во Грција, која се случува по завршувањето на Втората светска војна, со сета своја суровост најтрагично се одразува врз животот на Македонците кои во тоа време живеат во нејзиниот северен дел, дел кој по завршувањето на Балканските војни сосема неправедно ѝ припадна на Грција. Грчката власт применува методи кои го обезличуваат човекот, го отуѓуваат човекот од неговиот идентитет: етнички и културен. За потребите на овој труд, од примарна важност за идентитетот на Македонците од егејскиот дел на Македонија е да се согледаат сите аспекти на идентитетот. Тоа е затоа што процесот на пронаоѓање, потврда и зачувување на нивниот идентитет во суровите историски околности е нешто што се наметнува како суштинска потреба наметната од надвор, од суровиот монархофашистички режим кој го спроведува тогашната политика.

Клучни зборови: *идентитет, култура, име, јазик, фолклор*

Поставувањето на прашањето за идентитетот, неговото значење, употреба и разбирање секогаш се проследува со доза на ризик. Тоа е затоа што таа тема, речиси, редовно побудува некои слики од минатото проткаени со разгорување на националните, верските и идеолошките страсти кај луѓето. За Амин Малуф зборот идентитет е „дажен пријател“ затоа што сите мислиме дека знаеме што значи тој збор и секогаш имаме доверба во него. (Малуф, 2001, 13) Историјата нас не учи и ни докажува дека тоа посебно е вистинито за Балканот и неговите историски и политички премрежја низ коишто тој поминува во текот на својата историја. Она што загрижува е фактот дека тука, на Балканот, темата за идентитетот сè уште е тема која е вредносно негативно обоена. Не мораме да одиме далеку низ историјата за да го докажеме тоа. Сите случувања тука на Балканот се само потврда за сите филозофски, социолошки, антрополошки и

психолошки теории за идентитетот. Во тој контекст Македонија е посебно место во таа Балканска мапа, место во коешто се вкрстуваат различни идентитети, се менуваат, модифицираат, се наметнуваат туѓите, но она што останува како реалност е дека борбата за македонскиот идентитет сè уште трае. Отворањето на прашањето за идентитетот, размислувањето за идентитетот воопшто, се случува кога доживувањето на единката за самата себе е загрозено. Во нормални околности доживувањето на идентитетот е некаде во позадината на свеста, тоа е нешто за што свесно не се размислува. Но, во моментот кога почнуваат да се отвораат прашања поврзани со сопственото доживување, тоа е сигурен знак за конфузија или криза на идентитетот. Ваквите дилеми можат да бидат поттикнати и предизвикани од некои лични фрустрации, но, неретко, поттикот за кризата на идентитетот доаѓа однадвор. Се работи за состојба во која поединците или општествата се наоѓаат во некаков „празен простор“ на социјални норми, а сè заедно доведува до засилена несигурност и неизвесност – констатира Крамарик. (Крамарик и Бановиќ-Марковска, 2012, 239). Желбата на одделни народи за доминација врз други, стремежот за наметнување на сопствената култура, јазик и вера е причина за создавање на криза на идентитетот која резултира со одредени активности кои треба да бидат во функција на потврдување на сопствениот идентитет. Во конкретниот случај проблемот на идентитетот на Македонците од Егејска Македонија е клучниот проблем поради кој се случува најмасовниот повоеан егзодус во Европа. Нашата генетска шифра како припадници на човечкиот род е единствена. Ние помеѓу милијарди луѓе се препознаваме по личниот отпечаток на прстот, потписот, единствениот изглед. Како општествени суштества ние сме како некои луѓе со кои живееме во исти општествени околности, а како биолошки суштества сме како сите луѓе кои живеат на целата планета. Тоа е затоа што човекот е комплексно суштество. Затоа и дефиницијата на идентитетот не може да биде монолитна, туку композитна затоа што и идентитетот по својата суштина е таков. Токму затоа, по прво треба да говориме за идентитет како концепт во кој се слеваат, спојуваат елементи со цел зачнување на нешто ново. Тој концепт би требало да ги содржи следните елементи: а) врзување на идентитетот на единката и групата; б) сфаќањето на идентитетот како однос, релација со Другиот, односно Другите; в) историската природа, т.е. променливоста на идентитетот; г) релативноста на идентитетот во зависност од контекстот.

„Мојот идентитет е она поради кое не сум идентичен со ниедно друго лице“ – констатира Малуф. (Малуф, 2001: 14) Тука ја препознаваме дијалектичката природа на идентитетот затоа што тој идентификува и разликува. Една индивидуа е идентична во однос на други единици само доколку е различна од други единици. Идентитетот е производ на човековата историска пракса и тој, главно, се артикулира низ сложениот систем на човековите односи: интимни, економски, политички и културни. Кога тој се врзува за единката, зборуваме за личен или микроидентитет, а кога се врзува за групата, зборуваме за колективен или макроидентитет. Припадноста на единката кон одредена група е одредена од влијанието на Другиот. Идентитетот се отсликува како негатив врз оној на противникот – заклучува Малуф. Тоа значи дека клучно за артикулација на идентитетот е одвојувањето од Другиот.

Другиот е неопходен, не само како елемент за контрастирање и одвојување, туку како елемент на конституирање и легитимирање. Само во односот со Другиот/Другите може да се дојде до свест за самиот себеси. Тоа се најпрво најблиските, оние со кои единката е во секојдневен непосреден контакт, оние кои имаат влијание таа, единката, да биде приклучена на групата, а потоа Другите се оние надворешните кои исклучуваат. Улогата е во рацете на Другиот/Другите, т.е. оние кои истовремено вклучуваат и исклучуваат. Идентитетот не е нешто непроменливо. Напротив, тој е променлив и зависен како од минатите случувања, така и од актуелните. Тој претставува „времена стабилизација на значењето“. (Крамарик, 2012: 239) Не може да се говори за постојан идентитет, туку за негово постоење кое е подложено од различни причини на многу трансформации и промени. Неговата променливост е условена од историско-политичките промени затоа што секоја, па дури и најмала промена на некаков животен податок, може да внесе промени во значењето на идентитетот. Според Крамарик тој е „(Ј)азичен опис, перформативна конструкција формирана во и низ дискурсот, а неговото значење се менува со оглед на промената на категориите време, место, околности“. (Крамарик, 2012: 240) Тие околности можат да бидат многу различни, културно и историски специфични. Идентитетот има своја историска димензија. Преку категоријата на културно паметење тој се гради и потврдува низ историјата и како таков се пренесува. Како збир од повеќе елементи се афирмира како нешто сложено, но не трајно зададено, туку нешто што подлежи на постојани промени. Во таа смисла Малуф зборува за тој т.н. вертикален идентитет, идентитет кој во себе го носи секавањето оставено во наследство од предците, самоидентификацијата која се потпира исклучиво на принципот на потеклото. Во него е вткаена традицијата, верувањата, културата кои еден народ така љубоморно ги чува за да ги пренесе како такви непроменети на наредните генерации. Спротивставен на него, но во смисла на негово надополнување, а никако како негација, е хоризонталниот идентитет. Тоа е индентитетот кој се стекнува во современата епоха, оној којшто зависи од актуелниот контекст. Токму затоа гледаме дека идентитетот во себе вклучува повеќе елементи и меѓу тие елементи постои хиерархија. Кој од тие елементи е доминантен, зависи од актуелните општествени, политички, економски, културни и религиозни односи. Во одреден контекст кај единката како преовладувачки може да биде верскиот, во друг националниот итн.. Во секој случај како доминантен е оној елемент кој во конкретниот контекст е загрозен. Сето тоа е доволно добра причина за масакри, војни, убивања, прогонства. Сето тоа во името на потврда на сопствениот идентитет. Се губи чувството за границата меѓу легитимната потврда на идентитетот и одземањата на правата на другите. Почнува како една сосема легитимна аспирација, а завршува како воен инструмент. Преминот од едно во друго значење изгледа сосема природен, дури и незабележителен. Затоа Шелева ќе констатира: „(И)дентитетот е, всушност, последица на моќта: артикулацијата на себноста, но и самото востоличување на белегот (другоста), исто како и исцртувањето на границата и разграничувањето од другите – бездруго е показател (или доказ) на моќта“. (Шелева, 2005: 50) Токму поседувањето на моќ е закана дека произведувањето

на идентитет може да настане преку насилството. Токму од тие причини Малуф разликува две сосема различни концепции на идентитетот: монолитен, прост и сложен идентитет. Простот идентитет е сведен, редуциран на една „суштинска“ припадност која се издвојува како многу важна и како таква се апсолутизира. Најчесто се сведува на етничка, расна или верска припадност со која нејзиниот припадник се гордее. Според оваа концепција, некој може да биде или христијанин или муслиман, Македонец или Грк, белец или црнец. Не се признава ништо помеѓу и тоа се оквалификува како нешто „нечисто“. Единката која има ваков мешан идентитет, а ја прифаќа концепцијата на прост идентитет, најчесто е збунета и присилена да се определи за еден од двата идентитета кои ги носи со себе, а против другиот. Според оваа концепција идентитетот е чист, зададен со самото раѓање и како таков непроменлив. Ваквиот „племенски идентитет“ Малуф го нарекува погубен. Тој „(Г)и сместува луѓето во еден парцијален, секташки, нетолерантен, доминантен, а понекогаш дури и самоубиствен став и многу често ги преобразува во убијци, или приврзаници на убијците. Нивната визија за светот е искривена и извртена“. (Малуф, 2001: 34) Во таа визија постојат само „наши“ и „ваши“ како две завојувани војски каде што „ние“ сме секогаш паметните, мудрите, а „тие“ лошите, варварите, штетниците“ кон кои не треба да се има милост и кои треба да бидат истребени. Граѓанската војна во Грција, која се случува по завршувањето на Втората светска војна, со сета своја суровост најтрагично се одразува врз животот на Македонците кои во тоа време живеат во нејзиниот северен дел, дел кој по завршувањето на Балканските војни сосема неправедно ѝ припадна на Грција. Во тие нечовечки историски околности тие ги доживуваат најтрагичните моменти во своите животи соочувајќи се со загрозување на елементарното човечко достоинство. Од страна на грчката власт, која своето најсурово лице го добива со диктатурата на Метаксас, се спроведуваат најсурови методи кои за крајна цел го имаат бришењето на македонскиот идентитет и инсталирање на сопствениот. Токму таа војна го покажува најелементарниот, најсуровиот облик на она што Малуф го именува како прост или монолитен идентитет. Романите, кои се апликативен материјал во разгледувањето на егејската тема видена низ модалитетите на домовноста, содржат примери во кои се препознава таквиот прост идентитет и тие примери најдобро покажуваат дека тој е погубен идентитет. Грчката власт со своите методи на владеење и асимилација се стреми кон една национална унификација која не препознава постоење на други идентитети. За неа и политиката која таа ја води сè она што не е грчко не е вредно да постои или кажано на друг начин сè што постои мора да стане грчко, или нема да постои. Во таа своја цел таа применува методи кои го обезличуваат човекот, го отуѓуваат човекот од неговиот идентитет: национален и пред сè човечки. Романот *Црно семе* од Ташко Георгиевски со својата тематика, ликови и настани, низ една реалистична постапка на раскажувањето во себе ја носи идејата, која е централна во сите романи кои ја третираат егејската тема, тоа е темата на потрагата, но и сочувувањето на идентитетот. Идентитетот во сите тие романи е главната вредност кон која се стремат сите ликови. Најпарадигмичен пример за вроденото и, пред сè, елементарно чувство на човекот е зачувување на својот

идентитет, особено во услови кои го доведуваат во прашање, е ликот на Доне Совичанов. Неговата животна приказна е показател на најголемата вистина дека ниту едно насилство не може да го скрши човекот. На една страна е тој, а на другата неговите мачители. Тој на сите репресии одговара со една простодушна логика на неук селанец во која се крие филозофијата на животот и на човековиот идентитет и човековото достоинство: „Ај потпиши дека си коњ кога не си коњ?“ (ГеоргиевскиБ, 1982, 208)

Сосема спротивна концепција од оваа е концепцијата за сложен идентитет, т.е. идентитет кој признава постоење на повеќе елементи кои меѓусебно не се исклучуваат, туку, напротив, се надополнуваат. Сите тие елементи се рамноправни во рамките на еден единствен идентитет. Создаден од искуството, од сите животни избори, а не според крвта и потеклото, ваквиот сложен и разновиден идентитет се менува со текот на времето во зависност од сознанијата, духовниот развој, симпатии и антипатии. Границата меѓу „ние“ и „тие“ се релативизира. Постојат повеќе групи, повеќе „ние“ припадности, некои од „ние“ ни се духовно блиски, а некои не, исто како што и меѓу „тие“ можеме да најдаме слични и духовно блиски луѓе. Луѓето со мешани припадности, според оваа концепција, не се „нечисти“, „предавници“, не се носители на судири, омрази и војни, туку се мостови, врски меѓу различни, па дури и раскарани нации, вери и култури. Тоа значи дека културниот идентитет е граничен идентитет, тој е меѓу-идентитет, постојано вкештен меѓу потеклото, историјата, традицијата, од една страна, и проекцијата, од друга. Така, прашањето клучно за идентитетот: „Кој сум јас?“, нужно мора да се дополни со: „Што сакам да бидам?“ Тоа дополнување на прашањето клучно за одредување на идентитетот и негово потврдување е продуктивно и како крајна цел нема негација на идентитетот на единката, туку негово потврдување и збогатување. Тој во себе го носи минатото, но и иднината. Зависен е од актуелниот животен контекст на единката и прилагодлив кон новите животни околности. Овој труд ги разгледува сите модалитети на домовноста и домувањето кои протераните Македонци од своите вековни огништа ги искусуваат во своите прекинати животни биографии. Простиот, монолитниот идентитет за нив се покажува како погубен затоа што тие во услови на загрозувана егзистенција, во услови на најсурови методи за асимилација се принудени да ги напуштат своите домови, да заминат далеку и да ја почнат својата голгота на потрага на домот. Своите животни биографии тие ги продолжуваат насекаде низ светот. Таму во тие нови простори тие го бараат својот загубен дом, заедно со Другите и покрај Другите. Тие Други покрај нив не се афирмираат како туѓинци и како закана, туку како соседи, пријатели и духовно блиски луѓе. Дина Аспрова од романот *Снегот во Казабланка* од Кица Колбе, заминува во Европа во потрага по своите „роднини по дух“. Таа ги бара нив во замена на своите биолошки роднини распослани насекаде низ светот, сфаќајќи дека „роднинството“ не секогаш се определува според потеклото. Храпешко, ликот од истоимениот роман на современиот македонски раскажувач Ермис Лафазановски, е распнат помеѓу Истокот и Западот, меѓу „долу“ и „горе“ носејќи ги во себе истовремено и едното и другото и само во нивното заедништво ја препознава сопствената целост и сопствениот идентитет. Тој

таков сложен идентитет е креативен затоа што со себе ја носи и креативната концепција на сфаќањето на светот како дом.

Од досега кажаното сосема е јасна забелешката дадена погоре дека кога говориме за идентитетот, попрво говориме за еден концепт кој подразбира и вклучува во себе повеќе разновидности: личен и колективен идентитет, хоризонтален и вертикален, сложен и погубен. За потребите на овој труд, од примарна важност за идентитетот на Македонците од егејскиот дел на Македонија е да се согледаат сите аспекти на идентитетот. Тоа е затоа што процесот на пронаоѓање, потврда и зачувување на нивниот идентитет во суровите историски околности е нешто што се наметнува како суштинска потреба наметната од надвор, од суровиот монархофашистички режим кој го спроведува тогашната политика. Таа политика има за цел бришење на сè што е македонско: името, јазикот, обичаите, сè она што претставува идентификатор на нивниот идентитет, сè она што тој народ го има градено и вградувано во својот културен код со векови. Наместо тоа, таа политика ќе се обиде насила да го инсталира својот јазик, своите обичаи, свои имиња на луѓето и топонимите сметајќи дека на тој начин ќе ја наметне својата култура.

Во најопшта смисла на зборот културата може да се дефинира како човеков производ настанат во текот на историјата и создаван од низа претходни генерации, кој се усвојува и надградува со секое ново поколение. Таа е обележје на еден народ или на некоја општествена група по кое тој или таа се разликува од некој друг народ или друга општествена група. Така таа станува амблем за едните, а стигма за другите. Поимот стигма во културолошките проучувања поврзани со идентитетот и културата воопшто, го воведува Едвин Гофман. Употребата на овој поим кај него е поврзана со потребата да се означат обележјата врз основа на кои единките, но и општествените групи, меѓусебно се разликуваат. Тоа можат да бидат културни обележја како, на пр.: јазик, име, обичаи, начин на облекување или, пак, физички, на пр., боја на кожата. Зборот стигма со текот на времето добива различни значења. Во древна Грција, на пример, зборот стигма се однесува на секој телесен знак со кој една личност може да биде обележана. Тоа биле жигови нанесувани со вжештено железо за означување на нечиј социјален статус или заради некаков направен прекршок од морално правна природа. Во периодот на ширење на христијанството, овој збор добива две нови значења. Првото значење укажува на некакво телесно унаажување како последица на божја волја, а второто промените на кожата кај религиозните хистерици кои се јавуваат токму на оние места на кои се заковани клинците со кои Христос е распнат на крст. Современата употреба на поимот стигма е поблиска до нејзиното изворно, античко значење во тоа што се однесува на ситуацијата на обележаност без да инсистира на исклучиво телесна природа на нејзиното појавување. Од вака сфатените значења на поимот стигма може да се направи разлика меѓу три вида стигми: телесни, карактерни и групни. Кога зборуваме за културни идентификатори, од особено значење е третата група стигми бидејќи само тие дозволуваат создавање на внатрегрупна сличност, т.е. меѓугрупна различност. Гофман го анализира процесот на воспоставување на различности со помош на идентификаторите наведувајќи дека еден ист знак за членовите на една група може да претставува статусен

симбол, додека за други членови кои не се припадници на таа група е знак со негативна конотација т.е. стигма. Идентификаторите претставуваат знаци, показатели на идентитетот на една заедница. Таа заедница може да биде еден народ како целина кој има свои културни обележја или, пак, може да биде дел од еден народ кој во определен историски момент под влијание на некои надворешни фактори може да доживее криза на својот идентитет. Ова особено се однесува на нашата проблематика со оглед на историските околности во кои се наоѓаат Македонците од еден географски простор. Токму заради зачувување или потврдување на нивниот идентитет, од особено значење се идентификаторите: име, јазик, обичаи, но, се разбира, бидејќи се наоѓаат пред опасноста од прогонување, од физичко напуштање на нивниот простор, на нивните куќи и имоти, како идентификатор кај нив се јавува и домот. Процесот на усвојување на културата е долг. Тој процес подразбира користење на придобивките и искуствата на претходните генерации во смисла на создавање на средства за живот и врз основа на така акумулираното искуство поттикнување на нови откритија. Понатаму, тој процес вклучува и дефинирање на симболите и значењата во смисла на прифатениот јазик на дадената култура со цел обезбедување на комуникација меѓу членовите на таа култура. И на крај, усвојувањето на културните вредности значи и дефинирање на систем од вредности и на посакуваниот тип на однесување. Тој процес се нарекува енкултурација и тој поим мора да се разликува од процесот на социјализација бидејќи вториот повеќе акцент става врз процесот на усвојување на општествените улоги и норми, а не на усвојување на културните вредности и значења. Токму настанувањето и развојот на идентитетот е резултат на процесот на енкултурација. Низ тој процес биолошката единка ја усвојува културата на општеството во кое е родена. За неа културата е универзум од значења и клуч за сфаќање и ориентација во објективно дадениот свет кој секоја единка го затекнува, одново го усвојува, го надградува и го остава на наредните генерации. Така таа е алка во културната трансмисија помеѓу сите претходни и идни генерации.

Јазикот е еден од најважните културни идентификатори кој се усвојува во периодот на таа т.н. примарна енкултурација, кој со текот на времето станува еден од најважните идентификатори на идентитетот посебно во услови на загрозен идентитет. За единката јазикот не е само средство за комуникација, туку и е неопходен во обликувањето на сопственото, но и колективното доживување на припадноста кон одредена заедница. „Тоа што го говорам тој јазик, за мене создава врски со сите оние кои секојдневно го употребуваат“. тврди Малуф. (Малуф, 2001: 20) Со анектирање на егејскиот дел од Македонија кон Грција во 1913 година грчката држава почнува да спроведува политика на денационализација и асимилација што вклучува забрана за употреба на македонскиот јазик. Влијанието на таа политика најсуштествено се одразува на јазикот. Историските документи потврдуваат дека во 1913 година македонскиот јазик во овој дел од Македонија има статус на „најупотребуван јазик“, не само за македонското население, туку и за сите малцинства кои живеат покрај македонското население: Турци, Власи, Евреи, Роми итн.. Тие документи докажуваат дека македонскиот јазик на тие простори има историска

традиција. Во тој период (1913-1923 г.) грчкиот јазик и покрај тоа што има статус на официјален јазик, сепак практиката покажува дека тој сè уште е јазик на малцинството. (Киселиновски, 1992: 44) Под влијание на репресивната асимилаторска политика во периодот по 1923 година состојбата со јазикот драстично се променува, така што македонскиот јазик се сведува на степен на „семеен јазик“ или „јазик на малцинството“, а грчкиот јазик стекнува статус на „најупотребуван јазик“. Во тој период и во периодот којшто следува, македонскиот јазик е забранет, омаловажуван, сметан за примитивен јазик недостоеен за еден културен и цивилизиран граѓанин. Тој е забрануван во секојдневната комуникација меѓу членовите на семејството, меѓу селаните, на свадби, седенки или погребни ритуали. Прекршувањето на забраните повлекува строги казни кои се состојат од морално и физичко малтертирање што енезамисливо за цивилизираниот свет. Разни националистички банди крстосуваат и пустошат по македонските села со закани упатени до населението дека ако сакаат да го видат утрешниот ден, треба да зборуваат само грчки.

Најсуровиот атак врз македонскиот јазик е воедувањето на личната диктатура на генералот Јоанис Метаксас. Подемот на „Третата грчка цивилизација“ (по античката и византиската) Метаксас го започнува со палењето на книгите на античките великани и најстрога забрана на македонскиот јазик. Посочувајќи дека јазикот е еден од основните и најважни идентификатори на една нација, Метаксас ја забранува неговата употреба во сите видови комуникација, вклучувајќи ја и семејната. Сведоштвата на прогонетите говорат за следење и шпионирање на семејствата во нивната семејна комуникација ноќе кога вооружени полицајци имаат задача тајно да прислушкуваат на прозорците на Македонците. Казните за прекршителите се ригорозни: парични казни, триење на јазикот со лута пиперка, принудно јадење на солена риба, принудно пиење рицинус, кубење на мустаци, тепања итн.. (Киселиновски, 1992: 46) Отворени се училишта во кои малите Македончиња го изучуваат грчкиот јазик, а за возрасните се организирани вечерни училишта во кои тие требало да го изучат грчкиот јазик. Секој облик на негрчко политичко и национално чувство треба да биде искоренет. Македонските деца се подложени на специјална наставна програма за совладување на грчкиот јазик преку песни и играње како еден од најдобрите и најнесвесните начини за совладување на друг јазик. Меѓутоа, и покрај репресиите на кои се подложени, Македонците и понатаму го користат јазикот бидејќи тоа е еден од знаците дека тие сè уште постојат како нација и покрај суровите казни. За тоа сведочи и едно искажување: „Да во школото учевме грчки, а само дома зборувавме македонски. И доаѓаа многу пати овие полицајци. Во селото имаше полициски час. Тие одеа по куќите и ноќно време слушаа под пенцерето. (Стојановиќ-Лафазановска и Лафазановски, 2002, 54) Отпорот кон забраната на јазикот е силен. Освен со негова употреба барем во секојдневната комуникација, во тој период е издадена и една книга под наслов *Забранетиот јазик*. Во неа, според сведочењата, нема никакви коментари, само е запишана состојбата на народот откако Македонија е поделена од 1912 година: „Сето тоа го пишуваат и за јазикот како беше забранет, како беше првиот буквар, потоа како ни беше по

селата и за сите Организации, само без коментар“. (цитирано според: Стојановиќ-Лафазановска и Лафазановски, 2002: 60) Меѓутоа, македонската национална свест, свеста за постоење на сопствена нација со свој посебен јазик постои кај народот.

Романот *Граница* на Иван Чаповски ја следи темата на едно трескавично враќање/невраќање на родната грутка во кое навирањето на спомените е, речиси, неконтролирано. Токму заради тоа во романот се прекршуваат два временски плана: сегашноста наспроти минатото. Секој, па дури и навидум безначаен детаљ од сегашноста е причина за цела река од спомени и слики од детството. Всушност, минатото и сегашноста во романот се испреплетуваат, се стопуваат во една целина што создава слика на една траума што трае и веројатно вечно ќе трае. Настаните во романот се предаваат преку текот на свеста на главниот лик Димитар Мегленовски. Со ваквата модерна раскажувачка постапка се обезбедува продор во психолошката состојба на главниот лик и неговото доживување на прогонството што и по триесет години сè уште трае. Во една од многуте слики на репресиите и малтретирањата на Македонците е сликата за забраната за употреба на јазикот и систематската и педантна активност од страна грчките претставници на власта за проверка на почитувањето на забраната. Мислите Димитар Мегленовски, главниот лик од романот, го враќаат во 1935 година кога тој заедно со татко му Јасен Мегленовски и тетин му Апостол гласно разговараат на македонски јазик без да забележат дека во грмушката ги демне полицаецот. На тивката забелешка на Јасен Мегленовски упатена до старецот Апостол: „Тетин Апостол, полицаец. Не лафи на нашиот јазик“, старецот уште погласно одговора: „Една скапана држава што е на нозе дваесет години да ни го забранува јазикот! Петстотини години бевме под Турците и пак пиштол носевме и јазикот наш го зборувавме!“ (Чаповски, 1982, 92)

Името е вториот важен идентификатор на идентитетот на Македонците од Егејска Македонија. Кога се обидовме да го дефинираме поимот идентитет, рековме дека прашањата поврзани со идентитетот се поставуваат во т.н. времиња на криза, т.е. кога се јавува криза на идентитетот. Тоа се времиња кога неизбежно единката си го поставува прашањето: Кој сум јас? Ако тоа прашање е поставено од Другиот, тогаш најчестиот одговор ќе биде соопштувањето на сопственото име. Именувањето, всушност, претставува превод на нечиј идентитет или идентитети со помош на одреден јазичен ангажман, т.е. се пропишува место од кое лицето ќе се одзива во иднина. Или како што ќе забележи Крамарик: „Во самиот чин на именувањето е содржана врската меѓу оној кој именува/именувачот и оној кој се именува/именуваниот, но исто така, се изразува и однос кон сродството, културата и историјата, при што во секој чин на именување се воведува и етичко-политичка релација“. (Крамарик, 2012: 241) Самиот чин на именување е дел од процесот на прифаќање на индивидуата или групата кон некоја заедница, но истовремено и таквиот чин на именување може да биде причина за нејзина екскомуникација. Така името станува бреме или олеснителна околност за неговиот носител. На македонскиот народ од Егејска Македонија во текот на целата прва половина од 19 век, а и денес, освен што им е оспорувана употребата на јазикот, оспорувано им е и правото да се

нарекуваат Македонци. Македонското име е забрането и Македонците се именуваат како Бугари, Славомакедонци, Срби или едноставно тукашни (ендопии). Истовремено сите Македонци се должни своите презимиња да ги прилагодат кон обликот на грчките презимиња, т.е. секое македонско презиме треба задолжително да завршува на една од наставките: -ос, -ес, -пулос. Се случува она што е погубно за идентитетот на нацијата – одделување од сопственото име. Во поглед на таквата можност Крамариќ во споменатитот текст ја дава премисата дека губењето на името е еднакво на губењето на животот. Значи дека чинот на именување и чување на името е егзистенцијално поврзан со животот на индивидуата или заедницата. Спротивниот случај, губењето на името, значи одделување од сите историски, роднински и причински врски напластени во името, значи откажување од цела низа на идентитетски категории и преземање нови, т.е. преземање на нов идентитет. Тоа така го чувствува и Данило Лагунски од романот *Црноборје* од современиот македонски раскажувач Петар Ширилов кога не се одзива на името Данилис Лагунис со образложение: „Во книгите на отец Пелагонит така ме запишале, јас не опуштам некој да ѝ краде од името. Името и човекот се исто господине“. (Ширилов, 1972: 21) Сето тоа во случајот со Македонија во нејзиниот егејски дел е условено со една политичка акција овозможена со поделбата на Македонија. Тоа произлегува и е производ на погледите на Другиот, т.е. Грција, нејзината политичка програма за асимилација на македонскиот народ, нејзината проекција за тоа како тоа може да се постигне. Чинот на насилство во случајот е неизбежен. Особено силни слики на насилство со цел бришење на идентитетот има во романот *Црно семе*. Токму во конкретниот случај за важноста на името и именувањето ќе наведеме еден фрагмент од романот во кој јасно се гледа наметнатото име, т.е. новиот идентитет кој Другиот му го припишува на Доне. Раскажувачот во романот ликот го именува како Доне Совичанов, но самиот Доне во комуникацијата со грчките офицери е принуден да го користи наметнатото име: „Како се викаш“? Доне застана мирно и извика: „Андонис Совичанис, господине капетане!“ „Од каде си“? „Од Саракиново, воденска околија, господине капетане!“ Капетанот му намигна на еден од левата страна, па додека зборувааше: „Од она бандитско легало“ и една палка го тресна по главата, ама не милувачки, а капетанот продолжуваше: „од она бугарско легало!“ „Не господине, нашето село не е бугарско. Ние сме ендоти, господине Македонци!“ „Сите вие сте комунисти, зошто не признаваш?“ (ГеоргиевскиБ, 1982: 183, курзивот е мој) Зборовите во курзив покажуваат колку наметнати идентитети му се припишуваат на еден обичен македонски селанец: неговото име, наметнатото име, именување на национална припадност сè до одредена политичка определба.

Систематското уништување на македонскиот идентитет се гледа и врз примерот со односот на грчките власти кон црквите. Црквите, како места каде се институционализира и практикува религијата истовремено, барем во македонскиот случај, се и духовни светилишта, т.е. места каде што во времето на средновековието се шири писменоста. Поради тоа, тие се мета на грчката асимилаторска и денационализаторска политика бидејќи тие се сведоштво за историскиот и идентитетскиот континуитет на македонскиот народ на

споменатите простори. Нивната активност се состои во преименување на македонските цркви, бришење на сите средновековни старословенски и црковнословенски натписи и уништување на сите пронајдени книги. Меѓутоа, „(Р)елигијата е духовно засолниште и засолниште на идентитетот“. (Малуф, 2001: 90). Во неа и во црквите каде таа се остварува и каде луѓето имаат физички контакт со неа обесправениот и репресиран народ наоѓа едно од најсилните упоришта на своето постоење. Уништувањето на црквите, нивната елинизација кај тој народ има спротивен ефект затоа што придонесува да се постигне основната функција на една религија – духовната. Бришењето на физичките обележја како краен резултат има експанзија на духовните. Секој уништен молитвеник на земјата значи нов и уште посилен молитвеник во свеста на луѓето. Тој дава една нова сила непозната дотогаш, сила и по цена на животот да се брани она што е свето. Секое ново влегување во црква Димитар Мегленовски од романот *Граница* го потсетува и ја отвора траумата од детството кога во селската црква Грците им ги ископуваат очите на светците од фреските. Сè уште е силен неговиот крик упатен до селаните: „Зарем нашите икони без очи? Да, вашите икони без очи се! го прекоруваше Димитар народот Зошто го пуштивте поганот да ги испогани! Што го пуштивте тој црн враг да влезе во нашата мила црква? Дојде од Африка и пред очи ни влезе и им го зеде виделото на иконите Не велете дека не сте можеле да ги браните Рака на срце: Германците беа силни, ама не им ги вадеа очите на иконите, туку само на живите луѓе, тие свети очи останаа без светло заради црните од Африка, тие што не веруваа во нашиот господ!“ (Чаповски, 1982: 113)

Во културното наследство на Македонците од егејскиот дел на Македонија мошне важно место и воедно идентификатор на нивниот идентитет е фолклорот. Фолклористичките проучувања поврзани со овој географски простор кажуваат на една негова разноликост која во себе вклучува: народна литература, обичаи, верувања, суеверија, облека, накити и др. Според Пенушлиски, тоа творештво по својот карактер, тематски преокупации и уметничка вредност е, речиси, еднакво или слично со она од другите краишта на Македонија. Разликите и специфичностите се последица на „(Р)азличните животни услови и на заедничкото живеење со други народи во исти средини (Турци, Грци, Бугари, Срби, Албанци)“. (Пенушлиски, 1992: 90) Првите собрани и публикувани народни умотворби за време на Преродбата се од територијата Егејска Македонија. Тие народни умотворби се публикуваат во Зборникот на Стефан Верковиќ *Народне песни Македонски Бугара* објавен во 1860 година во Белград. Во него Верковиќ запишува 235 песни од прочуената народна пејачка Дафина од с.Просеник кај Серес. Овој Зборник е објавен само една година пред Зборникот на Миладиновци во кој, исто така, има голем број публикувани песни од тој дел на Македонија. Тие песни ги собира лично Димитрија Миладинов за време на своето учителствување во Кукуш 1857-1859 година. И во двата зборника се забележува дека се публикувани поетски текстови. Веројатно заради тоа Пенушлиски констатира дека од целокупното книжевно творештво токму народната поезија со сите свои жанровски разновидност одигрува значајна улога во културното издигање и националното сознание на нашиот поробен народ. Освен народната поезија, и

народната проза претставена преку приказните и кратките жанрови има огромна улога и значење во културното афирмирање и зачувување на националниот идентитет. И покрај фактот дека првите објавени народни песни се од егејскиот дел на Македонија сепак, освен печатењето на една збирка на народни умотворби на Андре Мазон објавена во Париз 1923 година, нема некое друго посериозно објавување на народни умотворби. Состојбата не се променува и по завршувањето на Граѓанската војна во Грција кога илјадници Македонци мораат да ги напуштат своите домови поради немилосрдноста на грчкиот геноцид и да побараат засолниште во други земји: Македонија, европските социјалистички земји, па дури и во прекуморските – САД, Канада и Австралија. Македонските бегалци во Романија во 1951 година во Букурешт ја печатат малата збирка *Македонски народни песни*.

Користена литература:

1. Бановиќ-Марковска, Ангелина и Крамариќ, Златко: *Политика. Култура. Идентитет*(интеркултурален дијалог), Скопје, Магор, 2012.
2. Георгиевски, Ташко: *Црно семе во: Земјата на Христос*, Скопје, Мисла, 1982.
3. Каракасиду, Анастасија: *Полиња жито, ридишта крв*, Скопје, Магор, 2002.
4. Каракасиду, Анастасија: *Транформирање на идентитетот, создавање на свеста: принуда и хомогеност во Северозападна Грција*, во: *Македонското прашање: култура, историографија, политика*, Скопје, Евро Балкан Прес, 2003.
5. Колбе, Кица: *Снегот во Казабланка*, Битола, Микена, 2008.
6. Крамариќ, Златко: *Идентитет, текст, нација*, Скопје, Табернакул, 2010.
7. Малуф, Амин: *Погубни идентитети*, Скопје, Матица Македонска, 2001.
8. Мицов-Влахов, Стефан: *Филозофскиот клуч за македонскиот идентитет*, Матица Македонска, Скопје, 2008.
9. Мојсова-Чепишевска, Весна: *Дали Косово и Метохија постаје имагинарна отаџбина*, во: *Свеске*, Панчево, децембар 2009, год. 19, бр. 94, 111-117.
10. Мол, Нора: *Сликите за „Другиот“*. *Имагологија и интеркултурни студии*, во: *Компаративна книжевност*, Скопје, Магор, 2006.
11. Стојановиќ-Лафазановска, Лидија и Лафазановски, Ермис: *Егзодусот на Македонците од Грција: женски стории за Втората светска војна и нивниот егзодус*, Скопје, Институт Евро Балкан, 2002.
12. Стојковиќ, Бранимир: *Идентитетот како детерминанта на културните права*, во: *Културен идентитет – разлика во себе*, Скопје, Темплум, 2002.
13. Шелева, Елизабета: *Дом/идентитет*, Скопје, Магор, 2005.
14. Ширилов, Петар: *Плачат оние планини за мене*, Скопје, Култура, 1986.

A CROSS-CULTURAL STUDY OF COMPLAINT STRATEGIES BY MACEDONIAN AND AMERICAN HIGH-SCHOOL STUDENTS

Ana, Koceva¹

Abstract

This cross-cultural study of the speech act of complaining in Macedonian and in American English aims to determine the differences and similarities of formulating complaints in the two languages with respect to complaint strategies. The analysis is based on the work of Trosborg (1995), Olshtain and Weinbach (1993), Haverkate (1998) and Wahyumi (2010). The data for the research were collected through an online Discourse Completion Task (DCT) consisting of eight hypothetical situations that elicit complaints. The used situations had different social and power distance between the interlocutors and different severity of offence. The participants were students at the Public Secondary School “Kole Nehtenin” located in Shtip, Macedonia, and students at the John Burroughs High School located in Burbank, California, USA.

The research has indicated that there are some differences between the two languages in the strategy use, which may cause miscommunication. The findings of the research can help us understand the social values and relationships in the two languages, and they can also help us overcome the possible language barriers between the speakers of the Macedonian and the American community.

Key words: speech acts, complaints, strategies, intercultural communication

As most of the cross-cultural research done on speech acts, this paper was also inspired by the influential CCSARP - Cross-Cultural Speech Act Realization Project (Blum-Kulka et al. 1989). The aim of the research was to determine if there are differences in the pragmatic structure of the speech act of complaining in Macedonian and American English.

The findings of the research can help us understand the social values and relationships in the two languages, and they can also help us overcome the possible language barriers between the speakers of the Macedonian and the American community.

Materials and methods

The population category in the research were students in the third and fourth year of high school. The total number of participants was 58, and the age range was from 16 to 19. All the respondents had the same level of education. Half of the

participants (29) were students at John Burroughs High School, a public high school located in Burbank, California, United States. The other half were students at the Secondary School “Kole Nehtenin”, a public high school located in Shtip, Republic of Macedonia. The native language of the Burbank High School students was English, while the native language of the Kole Nehtenin students was Macedonian.

The data for the research were collected through an online Discourse Completion Task (DCT). The DCT (shown in table 1) used in the two languages consisted of eight complaint scenarios. The characteristics of the complaints regarding the social status of the interlocutors (power), as well as the horizontal (social) distance between them and the severity of the offence are presented in the table below (see the full version of the DCTs).

Complaints	Contextual setting	Power (vertical distance) (+/-)	Social distance (horizontal distance) (+/-)	Severity of offence (high/ medium/ low)
1.	Late pick-up	-	-	low
2.	Borrowed notes	-	-	medium
3.	Unfair grade	+	-	medium
4.	Wrong medicine	+	-	high
5.	Noisy party	-	+	medium
6.	Cut in line	-	+	low
7.	Cold pizza	+	+	medium
8.	Noisy parents	+	-	low

Table 1: Type of used complaints

Results and discussion

The group of strategies that emerged in our research were in relation to the classification made by Trosborg (1995). The respondents in our research have generally showed similar tendencies in the usage of strategies. The two exceptions appear in the Late pick-up situation and the Wrong medicine situation.

In the Late pick-up situation the American speakers tend to express blame, while Macedonian speakers prefer expressing annoyance. This is the only situation in which the strategy of blame appears as the top strategy for American speakers. This

findings show that in a situation with no power or social distance between the interlocutors the respondents from the two cultures would choose a different complaining strategy.

Example:

“You are late man.” (blame)

“Каде беше до сега?” (annoyance)

The different strategies applied by the speakers show the different approaches the speakers have toward this situation. The closeness between the interlocutors and the low severity of the offence cause only annoyance for the Macedonian speakers. It is very common to be late for Macedonians regardless of the situation, and it is rarely seen as offensive especially between close friends. However American culture shows a great appreciation for being on time and great criticism for being late. Consequently the offence in this situation is not regarded low by the Americans, and in spite of the closeness between the interlocutors the act of blame is applied. Actually, the lack of social power or distance between the interlocutors seems to be the cause for choosing the strategy of blame by American speakers. This is the only instance in which they distance from their first choice, which is showing annoyance and it is the only situation where there is a lack of vertical and horizontal distance.

The Wrong medicine situation is the only high severity complaint that we have tested with vertical (power) distance between the interlocutors. Unlike in the previous exception, here we have completely opposite usage by the speakers. The American speakers most frequently applied the strategy of annoyance, while the Macedonian speakers most frequently applied the strategy of blame. Interestingly, this is the only instance in which the blame appears as the top strategy for Macedonian speakers.

Example:

“I have a rash because of this cream so I stopped using it.” (annoyance)

“Како е можно да направите ваква грешка, веднаш да ми препишете нешто против осипот.” (blame)

It may be concluded that we have a different tendency of expression in a situation with a high severity of offence. This means that Macedonian and American speakers have a different approach when we have an interlocutor with more social power, but also when the offence is with high severity. Americans tend to respect people that are higher on the social scale and in spite of the offence, only showed annoyance. On the other hand, Macedonians behave differently from any of the other situations that were analysed due to the severity of the offence. The high severity of the offence is the main cause for expressing blame. It is natural for the Macedonians to clearly express their opinion and pose a direct blame on the hearer, when they find themselves not only offended, but hurt directly as well.

Although there isn't a distinction in any particular situation, we feel obliged to note that the strategy of threat appears as a cultural marker for Macedonian

language. It is the third most often used strategy by Macedonian native speakers, and it occurs almost five times more often than in the speech of American speakers.

Example:

Пицата е ладна. Или донесете ми топла или нема да ја платам. (threat)

Врати се назад во редот да не те вратам јас. (threat)

This tendency of Macedonian speakers of choosing to complain by expressing threats, can be very ambiguous for American speakers and it may consequently be the cause for miscommunication or complete communication failure.

The most notable difference in complaining that emerged from our research concerns complaining in situations marked with high severity offence (“Wrong medicine”) and power distance between the interlocutors. When Macedonian speakers are faced with high offence situations, they restrain from the natural and frequent complaining by showing annoyance and resort to directly blaming the hearer, often using swear words. On the other hand, American speakers follow their tendency of showing only annoyance by either identifying themselves as the complainers or by establishing the hearer as the agent of the complaint.

Example:

(81) Како е можно да направите ваква грешка, веднаш препишете ми нешто против осипот.

(82) I got a rash right after I started taking this medicine.

This means that in a situation of a high severity offence, the Macedonian speech is completely expected and natural to other Macedonian speakers, while it will sound too direct, inappropriate, impolite and threatening to an American English speaker. Consequently, the interlocutors will find themselves in a face threatening act that challenges the positive face of the (American English) hearer.

Concluding remarks

In conclusion the most common form of a complaint in both languages is a complaint in which the speaker explicitly establishes the hearer as the agent of the complaint, expresses annoyance or disapproval and implies that he/she holds the complaine responsible for the offence; However the two languages show differences in the expression of complaints. The distinct features of the Macedonian complaints are the following: in situations with high severity offence and power distance between the interlocutors the speaker directly blames the hearer/s, the speaker often presupposes that the accused is guilty of the offence and threatens the hearer; The distinct features of the American complaints is the use of direct blame only in situations that lack social and power distance between the interlocutors;

The defined distinctions can help both EFL teachers and students. The the process of teaching and understanding the pragmatic functions in English can be improved by doing only minimal changes and addition in the teaching curriculum related to speech

act of complaining. Consequently it will enable the students to produce a correct speech act, to transmit the intended meaning and avoid possible misunderstandings.

References

- Abdolrezapour, P., Dabaghi, A., & Kassaian, Z. (2012). Iranian EFL learners' realization of complaints in American English. *GEMA Online Journal of Language Studies* Volume 12(2), 711-724.
- Chen, Y.-s., Chen, C.-y. D., & Chang, M.-H. (2011). American and Chinese complaints: Strategy use from a cross-cultural perspective. *Intercultural Pragmatics* 8-2, 253-275.
- Murphy, B., & Neu, J. (1996). My grade's too low: The speech act set of complaining. In S. M. Gass, & J. Neu, *Speech Acts Across Cultures. Challenges to communication in a second language.* (pp. 191-216). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Searle, J. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies.* Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Zamorra, D., Finch, M. (2003). *Complaint Speech acts in American English: An ESL curricular unit.* Los Angeles: California State University, Dominguez Hills.
- Zhang, De. (2001). The speech act of complaining: a cross-cultural comparative study of Chinese and American English speakers. Iowa: Iowa State and University. Paper 16213.
- Кусевска, М. (2014). Приговарање. In М. Кусевска, З. Трајкова, С. Нешковска, & Ф. Смичковска, *Говорни чинови: барање, заблагодарување, извинување, приговарање во англискиот и во македонскиот јазик* (pp. 269-320). Скопје: Академски печат.

КРЕИРАЊЕ НА АКТИВНОСТИ СО СТРУКТУРИРАН ИНПУТ ВО РАМКИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕТО ГРАМАТИКА СО ОБРАБОТКА НА ИНПУТ

Весна Коцева¹, Марија Тодорова²

¹д-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип, Е-mail
адреса: vesna.koceva@ugd.edu.mk

²м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип, Е-mail
адреса: marija.todorova@ugd.edu.mk

Апстракт

Во овој труд се разгледуваат активностите со структуриран инпут коишто се дел од пристапот *поучување граматика со обработка на инпут*. Во воведниот дел се претставува поучувањето граматика со обработка на инпут како настава по граматика која се заснова врз инпут, која има за цел да влијае врз вниманието на учениците кон податоците во инпутот и да ги поттикне учениците да ја препознаат граматичката форма во инпутот. Во продолжение се опишуваат основните карактеристики на овој тип настава и на активностите со структуриран инпут. Потоа, се нагласуваат правилата коишто треба да се почитуваат при креирање на овие активности и се посочуваат упатствата кои треба да се следат со цел да се изработат активности со структуриран инпут. Во завршетокот на трудот се дискутира за видовите на активности со структуриран инпут, односно се врши дистинкција меѓу референцијални и емоционални активности со структуриран инпут.

Клучни зборови: *структуриран инпут, активности, странски јазик, граматика*

1. Вовед

Поучувањето граматика со обработка на инпут (анг. processing instruction; понатаму во текстот се користи кратенката PI) е нов педагошки приод кој се базира врз Крешеновата хипотеза на инпут. Според Ван Патен, станува збор за настава по граматика која се заснова врз инпут, која е во согласност со теориите за усвојување на J2 и со комуникативната настава по J2 и која има за цел да влијае врз вниманието на учениците кон податоците во инпутот. Ван Патен смета дека самото изложување на инпут не е доволно за успешно усвојување на J2 и поради тоа неопходно е да се поучат учениците како да го процесираат инпутот со цел подобро да ја усвојат граматиката. PI има за цел да ги поттикне учениците да ја препознаат граматичката форма во инпутот (VanPatten, 2002: 764).

Ван Патен и Кадирно ги советуваат наставниците наместо да се обидуваат да го променат начинот на којшто учениците го продуцираат аутпутот, наставата да ја фокусираат на промена на начинот на којшто учениците го процесираат инпутот. Според нив, поверојатно е дека инпутот ќе стане интејк ако наставата го промени начинот на којшто инпутот се перципира и се процесира од страна на ученикот (VanPatten & Cadierno, 1993: 227).

PI претставува експлицитна настава и тип на *фокусирање врз формата* (анг. Focus on Form)¹ која се состои во ангажирање на учениците во активности кои се модифицирани со цел некои јазични форми да бидат повоочливи. Во PI најпрво на учениците им се дава експлицитно објаснување за стратегиите за процесирање и за точната целна јазична стратегија. Потоа им се даваат активности кои се фокусирани на значењето и кои се базираат врз инпутот, а се наречени активности со структуриран инпут. Нивната примарна цел е да ги отстргне учениците од продукцијата на целната форма.

Според Ван Патен, разликата меѓу традиционалната настава по граматика и PI се состои во тоа што традиционалната настава претставува експлицитна настава *фокусирана на формите* (анг. Focus on Forms), односно Ван Патен ја дефинира како *настава која се фокусира на манипулирање на аутпутот и која вклучува објаснување за целната структура, по што следуваат вежби за аутпут со целната структура* (VanPatten, 2000: 54). Цел на традиционалната настава по граматика е продуцирање на реченици со целната граматичка форма, додека целта на PI е да го промени начинот на којшто учениците посветуваат внимание на инпутот и го процесираат имајќи предвид дека усвојувањето на J2 е

¹ *Фокусирање врз формата* се дефинира како настава во која главниот фокус на внимание е значењето, односно овој тип на настава го привлекува вниманието на учениците врз јазичните елементи кои случајно се јавуваат во лекциите чиј главен фокус е значењето, односно комуникацијата. Важно е да се напомене дека *фокусирањето врз формата* се разликува од *фокусирањето на формите* што е типично за традиционалната настава по граматика и во која примарниот фокус на внимание е врз формата/ формите.

процес кој зависи од инпутот и се случува кога учениците се изложени на значенски инпут (VanPatten, 1996). Како што потенцира Вонг, *PI ги поттикнува учениците да ги остават неефикасните стратегии кои ги користат за обработка на инпутот и да ги заменат со подобри со цел да воспостават точни врски меѓу формата и значењето* (Wong, 2004: 35).

Според Ван Патен, *важно е да се потенцира дека PI не е само уште еден вид на пристап во наставата по странски јазик кој се заснова врз разбирањето, т.е. врз значењето, туку PI е настава од типот „фокусирање врз формата“ која служи како дополнување на постоечките комуникативни пристапи* (VanPatten, 2000: 52).

PI нема цел да им помогне на учениците да ги восприемат новите граматички информации, туку нејзината цел е да направи промени во когнитивните алатки со коишто учениците го филтрираат она што е потребно и она што не е потребно во инпутот, водејќи сметка за разбирањето и за усвојувањето. Со други зборови, PI цели најпрво кон промена на механизмите за процесирање кои се однесуваат на некоја граматичка структура и потоа кон привлекување на вниманието врз формите и врз флексијата со што ќе се подобри разбирањето, а со тоа и усвојувањето на J2.

2. Основни карактеристики на поучувањето граматика со обработка на инпут

Најзначајна карактеристика на PI е користењето на посебен тип на инпут со цел учениците да ги избегнат несоодветните стратегии на процесирање, а друга важна карактеристика на PI е дека за време на наставата ученикот никогаш не ја продуцира целната форма.

Според Ван Патен, трите основни карактеристики на PI се:

1. На учениците им се објаснува граматичката форма;
2. На учениците им се навестуваат проблемите со кои може да се соочат, особено оние кои се последица од разликите меѓу граматиките на J2 и на J1, односно учениците се информираат за IP стратегиите/принципите кои може негативно да влијаат врз разбирањето;
3. Учениците прават вежби во кои е потребно да ја разберат структурата со цел да го сфатат значењето. Учениците се поттикнуваат да ја процесираат формата/структурата преку вежби/*активности со структуриран инпут* (анг. structured input activities; понатаму во текстот се користи кратенката SIA), но мора да напоменеме дека учениците не ја продуцираат формата/структурата за време на активностите со структуриран инпут (VanPatten, 2002: 764).

3. Активности со структуриран инпут

Голем дел од наставните материјали кои и денес се применуваат во наставата по J2 избобилуваат со активности насочени кон продукција на целната форма, а учениците изработуваат низа вежби без да го разберат значењето. Ван Патен го критикува овој начин на работа и нагласува

дека во PI учениците го обработуваат инпутот за да го разберат, а активностите кои се користат се креирани со цел да се фокусира вниманието на учениците врз поврзувањето на формата со значењето (VanPatten, 1996). Исто така, важно е да се нагласи дека овие вежби не треба да се споредуваат со каков било тип на активности кои се засноваат врз разбирањето или интерпретирањето на инпутот. Со други зборови, ако во некоја активност не се бара од ученикот да ја продуцира целната форма, тоа не значи автоматски дека таа активност е SIA. За да биде некоја активност дефинирана како SIA, потребно е таа да го води ученикот кон промена на неговите стратегии за обработка на инпутот. Во називот *активности со структуриран инпут* терминот *инпут* е употребен за да се укаже на фактот дека учениците активно се фокусираат на обработка на инпутот, а не на продуцирање на јазикот како аутпут, додека со терминот *структуриран инпут* се нагласува дека не станува збор за спонтан инпут (Wong, 2004: 37).

Кога се пристапува кон креирање на SIA потребно е да се почитуваат некои правила.

Како прво, кога се започнува со креирање на SIA најважно е да се утврди причината поради која учениците имаат потешкотии при обработката на некоја форма во инпутот, односно треба да се идентификува стратегијата која ја користат и којашто ги наведува на погрешно процесирање на дадената форма. Со други зборови, потребно е да се утврди кој принцип од IP е причина за погрешно толкување на инпутот. Ако не се утврди причината која предизвикува потешкотии при обработката на инпутот, тогаш нема услови за креирање на SIA. Кога ќе се утврди проблемот, може да се пристапи кон креирање, но при тоа треба да се води сметка дека инпутот во овие активности треба да биде структуриран на таков начин што ќе се оневозможи вниманието на ученикот да се насочи кон други форми (Wong, 2004: 37).

Активностите со структуриран инпут претставуваат збир од внимателно изработени инпут реченици кои во комбинација со барањето за извршување на вежбата, односно со информацијата која учениците мора да ја извлечат од дадениот инпут, имаат за цел да предизвикаат неуспех на механизмите за процесирање кои ги користи ученикот при интерпретирањето на реченицата, да овозможат ученикот да стане свесен за таквиот неуспех и да го охрабрат ученикот да примени стратегија за процесирање која нема да го доведе до неуспех. Овие вежби им овозможуваат на учениците да ги поврзат формата и значењето преку подигнување на комуникативната вредност на целната структура или правејќи ја да биде акустично позабележлива.

За време на SIA учениците добиваат повратна информација дека нивното процесирање не е точно. Тие сфаќаат дека она што мислеле дека го разбрале не се совпаѓа со значењето и тогаш нивните внатрешни механизми буквално се принудени да ја напуштат несоодветната стратегија и да применат нова. Ваквиот прилагоден и реорганизиран

механизам понатаму ќе прима подобри, т.е. поточни податоци за усвојување (VanPatten & Fernández, 2004: 277).

3.1. Упатства за креирање на активности со структуриран инпут

При изработувањето на активностите со структуриран инпут потребно е да се следат следниве упатства:

1. *Структурите треба да се претставуваат една по една, а не истовремено.*

При креирањето на SIA наставникот најпрво мора да внимава да ги презентира структурите една по една, а не истовремено. Со цел максимално да се зголеми квантитетот на научениот материјал, во фокусот на наставата треба да биде само една форма и/ или функција. Како што потенцираат Ли и Ван Патен (Lee & VanPatten, 1995), само едно граматичко правило треба да биде презентирano во даден момент, бидејќи полесно е да се фокусира вниманието на една работа отколку на повеќе работи истовремено. Имајќи предвид дека способностите на учениците за процесирање на информациите се ограничени, мора да се внимава да не се преоптоваруваат со премногу описи и објаснувања за правилата. Значи, со презентирање на едно правило и со расчленување на парадигмите се зголемуваат шансите учениците да посветат повеќе внимание на формите кои им се потребни за интејк (Lee & VanPatten, 1995; цитирано според: Wong, 2004: 38).

2. *Значењето треба да биде секогаш во преден план.*

При креирањето на SIA фокусот на вниманието мора да биде секогаш врз значењето. Ако ученикот не е изложен на значенски инпут, т.е. на инпут кој носи порака која треба да се забележи, нема да настане усвојување. Ако ученикот може да ја заврши вежбата без да посвети внимание на значењето на инпутот (на пример, кога ги изработува механичките вежби), тогаш не станува збор за SIA (Wong, 2004: 38).

3. *Треба да се започне со реченици и да се напредува кон поврзан говор.*

Како што споменавме претходно, способностите на учениците за процесирање на информациите се ограничени, а особено на почетно ниво, па поради тоа кога им се предава граматика со помош на SIA, важно е да се воведат правилата преку вежби на ниво на реченица. На овој начин учениците ќе имаат повеќе можности да внимаваат на целното граматичко правило, бидејќи полесно им е да процесираат кратка реченица, отколку поврзан дискурс (кратко раскажување) (Wong, 2004: 38).

4. *Треба да се користи и писмен и устен инпут.*

Вонг препорачува да се користи и писмен и устен инпут при креирањето на SIA, имајќи предвид дека на сите ученици им е потребен

устен инпут, но некои ученици, пак, претпочитаат да го „видат“ инпутот (Wong, 2004: 40).

5. Треба да им се наложи на учениците постојано да прават нешто со инпутот.

Освен што е потребно SIA да бидат креирани во согласност со комуникативната настава по J2, исто така, треба да го поттикнат ученикот да посвети внимание на инпутот, односно ученикот мора да има некоја причина за да внимава на инпутот, бидејќи потоа од него ќе се бара да изработи некоја вежба (Wong, 2004: 41).

6. Мора да се земат предвид стратегиите за процесирање кои ги применува ученикот.

Во согласност со целта на PI мора да се внимава на стратегиите за обработка кои ги користат учениците. Ако некоја активност не е создадена со цел да ја превенира примената на неефикасните стратегии од страна на ученикот, во тој случај не станува збор за SIA. Затоа, многу е важно да се идентификуваат „погрешните“ стратегии пред да се започне со креирање на SIA. На пример, ако ученикот во интерпретирањето на глаголското време во реченицата се потпира на *принцип 1 (б)*², тогаш SIA треба да бидат креирани на тој начин што ученикот ќе се поттикне да обрне внимание на граматичката форма, а не на лексичкиот елемент (прилозите за време) за да го разбере точно глаголското време (Wong, 2004: 42).

3.2. Видови на активности со структуриран инпут

Во PI се применуваат два вида на активности со структуриран инпут. Ван Патен врши дистинкција меѓу референцијални и емоционални SIA.

Референцијалните активности бараат од ученикот да посвети внимание на целната форма за да дојде до значењето. Станува збор за прашања на кои учениците одговараат со избор на точен или погрешен одговор и на овој начин наставникот може да провери дали ученикот го направил точното поврзување меѓу формата и значењето.

Емоционалните активности не му нудат на ученикот одговор со *да* или *не*, туку бараат од него да изрази мислење, верување или друг вид на емоционален одговор во врска со информациите кои се содржани во инпутот и кои се однесуваат на реалниот свет (Wong, 2004: 43).

Бидејќи референцијалните активности му овозможуваат на наставникот да утврди дали ученикот се фокусира на граматичката форма за да дојде до значењето, Вонг и Ван Патен советуваат да се започне со две или три референцијални активности, а потоа да се

² Принцип 1 (б). **Преферирање на лексичкиот елемент.** За да дојдат до значењето учениците ги претпочитаат лексичките елементи пред граматичките форми, иако и едните и другите се носители на истата семантичка информација (VanPatten, 2004: 9).

продолжи со емоционални активности (Wong & VanPatten, 2003). Емоционалните активности имаат за цел да ги зацврстат врските меѓу формата и значењето со тоа што им нудат на учениците да ја видат или слушнат целната форма употребена во значенски контекст. Тоа што се бара од учениците да изразат свое мислење, значи дека наставата е во согласност со важното начело на комуникативниот пристап, односно дека во фокусот на вниманието е ученикот (Wong, 2004: 45).

4. Заклучок

Во дисциплината SLA спроведени се многу истражувања за да се утврди улогата на експлицитните објаснувања на часот по странски јазик. Најголем дел од овие истражувања доаѓаат до заклучок дека групите кои добиваат експлицитна информација покажуваат подобри резултати од групите кои само ја вежбаат целната структура.

Можеби експлицитната информација е потребна за некои, но не е неопходна за сите видови на настава. Имајќи ги предвид, пак, бројните истражувања за ефектите на PI во усвојувањето на J2, односно резултатите коишто одат во прилог на тезата дека експлицитната информација не е задолжителна компонента на PI, сакаме да ги охрабриме наставниците да креираат и да користат активности со структуриран инпут на часовите по странски јазик. Неопходно е да напоменеме дека кога активностите со структуриран инпут се соодветно креирани нема потреба од експлицитна информација. Со други зборови, без разлика дали учениците добиваат експлицитни објаснувања или не, тоа не влијае врз успехот.

Библиографија

1. Lee, J. F., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
2. VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
3. VanPatten, B. (2000). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In Lee, J. F., & Valdman, A. (Eds.), *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 43-68.
4. VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
5. VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
6. VanPatten, B., & Fernandez, C. (2004). The long-term effects of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 273-289.
7. Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33-63.
8. Wong, W., & VanPatten, B. (2003). The evidence is IN: Drills are out. *Foreign Language Annals*, 36(3), 403-423.

РАЗВОЈОТ НА КУЛТУРАТА ПОД ВЛИЈАНИЕ НА КОМУНИКАЦИСКИТЕ МЕДИУМИ

Даниела Коцева¹, Снежана Мирасчиева²

¹ Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
Daniela.koceva@ugd.edu.mk

² Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
Snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

Апстракт

Културата претставува највисок израз на човечкото творештво, кое повеќе или помалку е условено од општествените и историските околности. Таа претставува модел на живеење што е заеднички за сите луѓе, а кој во себе ги вклучува вредностите, нормите, обичаите, правилата на однесување, знаењето и технологијата, јазикот, уметноста. Таа постои за да ги задоволи основните биолошки, психолошки и општествени потреби на поединците. Глобализацијата доведе до интензивно мешање на народите и културите, предизвика процеси на масовни миграции, што доведе до формирање на општества со многу различни култури. Културната разновидност во рамките на една заедница често доведува до судири кои произлегуваат од различните вредности, убедувања, верувања. Како да се надмине бариерата и прифати различноста за развој на културите и целокупното општество е комплексно прашање, но истото ќе биде анализирано во овој труд можеби само од еден аспект а тоа се комуникациските медиуми.

Обидите да се создаде симбиотична врска меѓу комуникацијата, културата и медиумите иницира неколку прашања како која е нивната врска, која е функцијата на комуникациските медиуми и каква е нивната улога во процесот на развој на културата.

Клучни зборови: култура, комуникација, медиуми, дијалог, соработка.

1. Вовед

Светот во кој живееме денес е преплаван со информации кои стигнуваат од сите страни, дејствуваат вознемирувачки, збунувачки, вонвременски, а од друга страна велиме дека вредностите се губат. За жал стварноста околу нас е под силно влијание на масовните медиуми и истата се трансформира многу лесно во престава што ја нудат масовните медиуми.

Денес живееме и се соочуваме со комуникациски парадокс, светот никогаш не бил побогат со информации, но а жал информации со мала автентичност и критичност. Огромен број информациски бури формираат ѓубре од информации, чија цел не е да го презентира/конфронтира мислење, туку да го релативизира, генерализира, а со тоа да ја заспије социјалната критика.

Се почесто имаме комуникациски слики кои управуваат со јавноста, во кои преовладуваат информации за убиства, насилство, болести, црни хроники, информации кои звучат застрашувачки и го блокираат умот и ја ориентираат потсвеста.

1.1 Што е култура?

Културата спаѓа во основните поими на современите општествени и хуманистички науки. Терминот култура доаѓа од латинскиот поим „cultis“, што значи негување, обработка. Многу автори на учебници по социологија и социологија на културата го наведуваат податокот на Кребер-Клукхом, кои утврдиле постоење на над двесте различни дефиниции на културата, што ни укажува на фактот дека во социолошката и антрополошката литература се среќаваат мноштво дефиниции за културата. Културата, во својата суштина, е социјален феномен, бидејќи се раѓа, функционира и влијае на останатите општествени појави.

Социјално-антрополошките идеи за културата во голема мера се засновани на дефиницијата што ја дава Едвард Тејлор во 1871 г., во која тој упатува на комплексот од научени сознанија, верувања, уметност, морал, право и обичаи. Ова дефиниција смета дека културата и цивилизацијата се едно исто.

Археолошката употреба, иако ја признава целосноста на човековите општества, прави разлика меѓу материјалната култура или артефакти и практика и верувања, односно нематеријална или адаптивна култура, која се пренесува преку образованието и традицијата. На археологијата ѝ е достапна само материјалната, со оглед на тоа што адаптивната култура е предмет на историјата, социологијата и антропологијата.

Во тој контекст е и ставот на Анте Фиаменго, во определување на поимот култура, кој тврди дека тој поим е многу сложен, но дека при неговото определување е вообичаена дистинкцијата помеѓу материјалната и духовната култура. Поимот материјална култура опфаќа збир на материјални производи на општеството, за кои најчесто се употребува и изразот цивилизација, додека поимот духовна култура ги опфаќа сите достигнувања, односно сите текови на духовниот простор: уметноста, религијата, моралот, науката, вредностите, нормите.

Милош Илиќ поаѓа од фактот дека постојат многу различни определби на културата и затоа, за да се избегне едноностраноста на многуте дефиниции, тој е на мислење дека треба да се даде една интегрална дефиниција. Тој под култура подразбира збир на сите процеси, промени и творби кои се настанати како последица на материјална и духовна интервенција на човечкиот род. Основната смисла на културата се состои во тоа да ги олесни одржувањето, продолжувањето и напредокот на човечкиот род.

Ентони Гиденс истакнува дека културите не можат да постојат без општествата, но исто така ни општествата не постојат без култура. Според Гиденс, кога поимот култура го употребуваме во секојдневниот говор најчесто притоа мислиме на нешто возвишено и духовно - уметност, литература, музика и сликарство. Меѓутоа, кога го користат социолозите, под овој поим се подразбираат и други активности. Во таа смисла, тој израз се однесува на

начинот на живеење на членовите на општеството или групата, во рамките на општеството. Во таа смисла, изразот опфаќа: начин на облекување на луѓето, нивните обичаи при склопување на бракот, семејниот живот, како работат и создаваат, религиозните обреди, начинот на користење на слободното време и др.

Антонела Петковска културата ја определува како осмислен систем на вредности, норми и обичаи, артефакти, кои се манифестираат во неговиот секојдневен живот. Тој сложен механизам на човечки творби се создава и функционира низ мрежата на сложената структура на меѓучовечките односи. Притоа

човекот, пред сè, како општествено суштество го обезбедува својот опстанок и ја докажува посебноста на своето постоење како вид.

Социолошкиот поим на културата, според Марија Ташева, означува систем на вредности и значења, кои се споделувани од групата или општеството, вклучувајќи ги отелотворувањата на овие вредности и значења во материјалните објекти.

Во рамките на анализата за структурата на културата, на ниво на глобално општество, како основно прашање се појавува и прашањето за дефинирање и поделба на елементите на културата. Основни елементи на секоја култура се следниве:

1. Јазикот, како основен облик на комуникациските културни творештва, кој содржи низа поврзани звукови кои сами за себе ништо не значат, но со стандардизацијата им се придава, од страна на општеството, општоприфатливо значење, кое во рамките на сложениот систем овозможува симболичка комуникација. Покрај комуникациските обележја, јазикот има и значајни когнитивни, па и нормативни, општествени карактеристики;

2. Сознајни (когнитивни, гносеолошки) творештва, кои нудат, помалку или повеќе, објективна слика за светот, односно со нив човекот го објаснува светот. Тука како подвидови се појавуваат: здраворазумното сознание, религијата, филозофијата, идеологијата, стереотипите и предрасудите, како и науката.

Фактот дека напоредно постојат многубројни сознајни творби, зборува за тоа дека ниедна не е сознајно совршена, но и дека сознајните компоненти се дополнуваат со останатите;

3. Вредностите сочинуваат хиерархиски систем на духовни творби кои го осмислуваат животот и го насочуваат човековото дејствување, одредувајќи што е пожелно, добро, правилно, мудро или корисно и одредувајќи ги објектите, како цели и идеали. Внатре во тие области кои ги сочинуваат доста скриени категории, како посебен вид на артикулиран тип на творби, се појавува уметноста како специфична категорија која ја карактеризира естетската вредност, односно она што е убаво;

4. Нормите-правилата, како елементи на културата, содржат наредби и забрани за човечкото однесување и во извесна смисла претставуваат операционализација на општествените вредности. Наредбите и забраните, како општествени норми и правила, опфаќаат и казни - санкции за нивното непочитување. Постојат повеќе видови на казни, односно санкции, и аналитички наједноставно можат да се разликуваат ако се земат предвид

субјектите и карактерот на казните. На прво место се правните норми, нив ги донесува државата, се грижи за нивното спроведување во практиката, а казните ги одредуваат државните

органи; обичајните норми, за кои казните ги одредува формално неорганизираното општество и општествените групи во него; моралните норми, кај кои казната се состои од срамот кон себеси за сопствените постапки, кои заедницата ги цени за нешто што не е позитивно и добро, па ги става на совест за стореното; како и некои нормативни елементи, кои се помалку значајни, како што се верските прописи, прописите за начинот на облекувањето и др.

5. Експресивните симболи стануваат предмет на внимание како посебен облик на културни творби во поново време. Експресивните творби ја истакнуваат приврзаноста и верноста на еден систем на симболи, како што се знамињата, звучните симболи-химни, грбови и др.

1.1. Што се комуникациски медиуми?

Комуникациските медиуми се посредници во комуникацијата. Така поимот медиум во своето етимолошко значење (лат. *medius* - значи, оној кој е во средината) означува одреден медијатор во комуникацијата. Во секојдневниот говор се среќава во различни синтагми како медиум за комуникација, средства, како и фразата средство за масовна комуникација, масмедиуми. Тие се користат за пренесување и примање на информации. Меѓутоа, кога говориме за комуникацијата и улогата на медиумите во оваа примарна општествена активност, медиумите не можат да бидат ограничени само на најважната карактеристика - улогата на медијатор во комуникациската ситуација. Исто така, медиумите не може да се изедначат со техничко-технолошките структури. Напротив, медиум може да биде живо суштество, тоа може да претставува дел од своите потенцијали, тоа може да се случи во природни процеси или содржи природни елементи во својата структура. Тоа е причината зошто поимот медиум кој е посредник во комуникацијата и структурен елемент на секоја комуникациска ситуација, го разбираме како природна или вештачка супстанција, односно збир на природни или вештачки услови со кои се остварува чинот на комуникација.

Комуникациските медиуми се користат за пренесување и примање информации. Тие имаат моќна и убедлива функција и се важен стимулатор во поттикнувањето и развојот на образованието и однесувањето на човекот, културата и стилот на живеење.

Со право говориме за три социјални функции на комуникациските медиуми: информирање, едукација и забава. Со помош на медиумите се праќаат и добиваат пораки. Пораките содржат различни информации на научни, технички-технолошки, социјален и културен карактер. Преку нив, луѓето се запознаваат со нови знаења и достигнувања во медицината, биологијата, генетика и сите други области на човечкиот живот. Информативната функција, всушност, се реализира преку посредување пораки за релевантни настани, луѓе, состојби и појави во животот кои се оддалечени од примателот, или во простор или во

време. Едукативната функција е целосно реализирана со најави, пораки и планирани дидактички влијанија

на комуникациските центри врз соодветните кругови на примачи. Ова се постигнува со испраќање на дидактички содржини кои имаат целна група, приспособена форма на презентација и време на испраќање. Функцијата на комуникациските медиуми да забавуваат е предуслов за нивното општествено значење денес. Оваа функција ја остварува со спектакуларно формирани пораки кои ја стимулираат афективната и емотивна страна на личноста во време на одмор и рекреација. Значи, со медиумите се трансферираат настани и случувања од областа на музиката, уметничкиот израз или литература. Всушност, тие нудат различни форми на забава со што ја задоволуваат потребата од индивидуална и општествена самореализација на една личност. На овој начин, медиумската комуникација, ја определува својата содржина и може да ги утврди ефектите што ги има. Ова води кон тврдењето дека медиумите имаат значајна улога во интеракцијата при комуникацијата. Ефектите и последиците од комуникација се определуваат не само по содржина и пренос, но исто така и од страна на примачот (декодирање на порака). Но, секогаш треба да се има предвид видот на медиумот. На пример, печатот и цивилизацијата втемелена врз културата на пишаниот збор обезбедува директен контакт на луѓето со содржината, а приемот е скромно влијание на елементите на медиумските структури како што се формат, обемот, графички и иконики карактеристики.

2. Влијанието на комуникациски медиуми во развојот на културата

Културата е креативна активност во областа на материјалното и духовното производство, со што укажува на својата хеуристичка страна. Но, културата, исто така, има адаптивен карактер. Имено, таа претставува средство за вклучување на поединец или група во основните општествени односи. Тоа јасно резултира со

прашањето за тоа како комуникациските медиуми можат да придонесат за развојот на културата. Еден од аспектите на културата е семиотички, а тоа се однесува на пренесување на вредностите од една генерација на друга. Традиции, обичаи, креативна работа, научни достигнувања и литературни записи кои се карактеристични за една култура најавтентично можат да се зачуваат и пренесат преку комуникациските медиуми (телевизија, радио, видео снимки итн.). Да се запознаеш со другите култури, обичаи, јазик, вредности и традиции, исто така, може да се реализира со помош на електронските медиуми. Со тоа, медиумите не се реализираат само својата образовна функција, туку тие претставуваат средство за успешно вклучување на поединецот во светот кој го опкружува него / неа, во светот на разликите и мултикултурата. Знаејќи ја својата култура истовремено ја запознава културата на другите што го прави индивидуата адаптивна и флексибилна во глобалниот свет на промени. Во исто време, таквата личност е подготвена за меѓукултурна дијалогска комуникација. Ако културата е израз на материјалното и духовно производство, тогаш не постои сомнеж за огромната хеуристичка улога на комуникациски медиуми. Откривањето и создавањето на нови материјални и духовни добра не

само што ја развива културата на една нација, туку се збогатуваат и развиваат и другите култури . Исто времено се развива и културниот идентитет на секој поединец, затоа што тој гради нови вредности, ставови и верувања. Медиумите како

културна индустрија во намерата да одговорат на барањата на општеството, во исто време стимулираат иновации и придонесуваат за промени во социокултурната клима. Тоа е причината зошто велíme дека комуникациските медиуми се „социјални производи ", но во исто време „производители на општествени промени".

Светот денес е комплексен и разнобоен мозаик со толпа од различни култури. Неговото богатство е, всушност, различноста. Од друга страна, современиот свет тежнее кон напредок и развој. Имено, светот денес е во дуализам помеѓу различноста од една страна, и прогресивниот развој, од друга страна. Секој дел од таа различност е дел и од тежнењето кон прогрес. Оттука и прашањето како да се развие светот во целина. Одговорот на ова прашање се состои од два дела. Првиот дел од одговорот е едноставен и очигледно е поврзан со напредокот на светот и различните култури кои се негови составни елементи. А секоја од тие култури се стреми кон развој. Но исто така факт е дека постоењето на човековата заедница се темели на комуникацијата меѓу културите. Овој момент го иницира прашањето за односот и директна акција меѓу различните култури. Овде клучна улога имаат медиумите. А тоа е вториот дел од одговорот. Затоа и се говори за есенцијалното значење и моќта на медиумите во комуникацијата. Колку медиумите посредуваат односно ја попречуваат интеркултурната комуникација е прашање кое има големо значење.

Барииерите во интеркултурниот дијалог може да се надминат со помош на комуникациските медиуми. Често се поставува прашањето каква е улогата на медиумите во меѓукултурниот дијалог, улога на медијатори или улога на бариери.

Функцијата на медијатори се наоѓа во суштината на самите медиуми. Тие се извори на историски и традиционалните знаења на една култура, нејзините вредности и тезуруси. Медиумите пренесуваат информации за географската убавина и можности за култура во одредена географска област; за најновите научни сознанија, технолошки иновации и уметнички достигнувања во културата, настани, вредносни ставови и насоки, верски определби. Медиумите во улога на медијатори во интеркултурната комуникација создаваат можност за размена на искуства, идеи, мисли, визии за развој и односи меѓу различните култури и во согласност со тоа, развојот на светот на човекот. Како резултат на ефикасен меѓукултурен дијалог во Европа со помош на медиумите, денес зборуваме за Европска Унија , еврото како валута, образовни програми (Болоњскиот процес, ЕКТС - европски кредитен трансфер систем, Сократ Минерва, Да Винчи

...). Со други зборови , ако медиумите се позитивно насочени тие имаат интегративна функција. Но, конфликтите, суеверија, јазикот, историското минато и „темата беше" ја уништуваат културата, особено го рушат „митот" за посредни чката функција и интегративната моќ на медиумите. Затоа е и дилемата околу прашањето дали медиумите се посредници или пречки во

европскиот меѓукултурен дијалог. Медиумите се јавуваат во улога на бариери во интеркултурната комуникација првенствено како резултат на различните видови на манипулација и пропаганда. Кога се говори за одредена активност на посебни општествени субјекти кои директно или стихијно влијаат на јавноста со одредена доза на дистрибуирани масажи (како електори или како потрошувачи). Секој обид на манипулација егзистира дури и пред да стигне до медиумите, но манипулацијата целосно се постигнува во процесот на масовна комуникација. Манипулацијата може да се развива во две области: афективна и когнитивна. Афективната манипулација е изразена со влијание на чувствата, дезинформации, пропаганда и реклама. Манипулацијата во когнитивната сфера се постигнува со користење позитивни факти, но со поинаква структура на содржините во медиумите, така што таа го елиминира секој рационален отпор додека се прифаќа. Најтешка форма на манипулација е дезинформација та што е вообичаена лага која постепено, но сигурно се трансформира во „вистина“ и содржи „убедливи“ информации. Публицитетот и пропагандата како форми на манипулација имаат информативна и убедлива функција. Не е важно за каков вид на манипулација станува збор, туку дека истата треба да се прилагоди за да преку медиумите има директен ефект врз корисниците и индиректни последици. Другите видови на медиуми имаат улога на бариери во меѓукултурниот дијалог. Ако се говори за живо суштество – во улога на медиум или со други зборови посредник во интеркултурен дијалог, бариерите може да имаат различна природа. Тогаш бариерата се јавува во интеракцијата меѓу трансмитерот и примателот во дијалогската форма на комуникација. Исто така, карактеристична е интерактивност а во комуникацијата со посредство на комуникациската мрежа.

Бариерите можат да се изразат вербално или со симболи и знаци. Тогаш настанува конфликт кој ја запира комуникацијата, настанува затворање на културата во свој круг и како последица се јавуваат пречки во напредокот на човекот и на општествената заедница. На кој начин овој проблем може да се надмине или со други зборови на кој начин да се запре создавањето на бариери во комуникацијата? Улогата на бариерите во медиумите во меѓукултурниот дијалог не можат во целост да се отстранат, но можат да се намалат. Напорите на комуникаторите треба да бидат насочени кон себе. Со надминување на суеверието,

стереотипноста во мислењето и предрасудите во сфаќањата, со себепознавањето и знаењето на авто-културата и знаењето на разликите, можностите за конфликти во интеркултурната комуникација се намалуваат. Свеста за тоа дека разликите го движат напредокот е основата на медијаторската функција на

медиумите во комуникацијата меѓу различните култури не само во европското семејство туку и во глобалниот свет.

3. Улогата на медиумите во поглед на културата

Медиумите се извор на историски и традиционални знаења на една култура. Тие пренесуваат информации за најнови научни откритија, иновации, настани, вредносни ставови;

Тие можат да имат улога на медијатори во интеркултурната комуникација-создавајќи можности и клима за размена на искуства, идеи, мисли, визии за развој на односите меѓу културите;

Позитивна интегративна функција;

Бариири во интеркултурната комуникација преку манипуација и пропаганда;

Бариира и во поглед на распаѓање на примарните врски;

Индустрија на свеста, подржување на еден облик на свест, тоталитаризам, манипулирајќи со лажни потреби за забава, лична потрошувачка и сл.;

Современото општество денес прави премин со формите на живот што доминираат денес, благодарение на новите технологии и култури. Она што е ново во животот на луѓето се новите форми на активности кои го потполнуваат времето на поединецот, а се поврзани со : -сурфање на интернет, играње видео игри, гледање тв, голем избор на програмски содржини.

Нова ера нова улога на медиумите во која медиумите, технологијата и информациските процеси и забава стануваат главни принципи на организација на општеството.(наместо економијата). Медиумската култура станува технокултурата која ги спојува технологијата и културата, создавајќи нови типови општества во кои медиумите и технологијата се претвараат во принцип на организација.

Светот во кој живееме е комплексен, разнобоен мозаик од различни култури, кој тежнее кон напредок и развој на различитоста.

Како да се развие светот во целина?

-напредок и развој на различните култури

-директна акција меѓу различните култури – каде клучната улога играат медиумите.

Да се надминат бариерите со подигнување на свеста за различноста, надминување на стереотипите, себе спознавање и спознавање на другиот.

Користена литература

1. А., И., (2013). *Социологија*, Филозофски факултет: Скопје
2. П., В., М., С., (2013) *Мултикултурализам и интеркултурна комуникација*, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
3. П., В., (2000) *Социологија*, Педагошки факултет: Штип

КОЛОКАЦИИТЕ КАКО НЕИДИОМАТСКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ ПРОСЛЕДЕНИ ПРЕКУ ПРИМЕРИ ОД ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

Драгана Кузмановска¹, Викторија Мрмеска²

¹ д-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,

E-mail адреса: dragana.kuzmanovska@ugd.edu.mk

² магистранд, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,

E-mail адреса: mrmeska94@gmail.com

Апстракт

Колокациите како специфична категорија фрази кои изускуваат познавање од повеќе аспекти на еден јазик, особено кога станува збор за странски јазик, како на пример познавања на соодветни еквивалентни лексеми од јазикот извор во јазик цел и особено големо познавање од културата. Значи колокациите се специфични јазични форми кои се неопходни за една секојдневна комуникација што е всушност главната причина за нашиот интерес во овој труд. Преку овој труд ќе се обидеме да ги дефинираме овие специфични јазични форми, да ги разграничимо од другите специфични јазични форми наречени слободни фрази, да ги воочиме основните проблеми кои се јавуваат кај изучувачите на германскиот јазик како странски јазик, преку ексцерпирани колокации од германскиот јазик и нивни соодветни еквиваленти во мајчиниот македонски јазик. Задачата која сме си ја поставиле со пишувањето на овој труд воопшто не е лесна и едноставна, туку напротив изискува многу труд и внимание, кое ние несебично ќе го посветиме сè со цел добивање на поопсежно, продлабочено анализирање на овој проблем. Овој труд ќе го посветиме токму на колокациите како едни од најзастапените јазични форми во секојдневното општење без разлика дали се присутни во писмената или во усната комуникација, а кои се од големо значење за македонските изучувачи на германскиот јазик како еден од најзастапени светски јазици во сите сфери на постоење.

Клучни зборови: колокации, дефинирање, разграничување, употреба и сл..

Колокациите како специфична јазична единица се најголемите причинители за јазичните грешки и потешкотии кои се јавуваат кај изучувачите на странскиот јазик, во нашиот случај со германскиот јазик, и затоа неретко се наречени

„Stolpersteine“ (камен на сопнување) во еден јазичен процес. На пример, изучувачите на германски како еден странски јазик не би можеле да претпостават дека еден брак треба да поврзе наместо да се склучи: *eine Ehe bindet statt schließt*; дека пари се бараат наместо да се заработуваат: *Geld sucht statt es zu verdienen*; дека забите се чистат наместо се мијат: *die Zähne putzen statt waschen*; дека страв се добива наместо има: *Angst bekommen statt haben*; дека се оди во училиште на место се посетува училиште: *die Schule besuchen statt gehen* итн. Според Редер (2009:9) ваквите специфични јазични форми наречени колокации се непоимливи за изучувачите на германскиот јазик и тој како причина ја наведува различната морфосинтаксичката компетенција на говорителите чиј мајчин јазик е германскиот и на оние чиј мајчин јазик е, во случајот, македонскиот јазик. Тој појаснува дека секој од нас си ги носи со себе синтагматските познавања од мајчиниот јазик и ја користи семантиката која нажалост не одговара во јазикот што е предмет на изучување, во случајот германскиот јазик. Во тој контекст Редер (2006) вели: „Vieles, was in der Muttersprache gesagt werden kann, muss in der Fremdsprache anders formuliert werden“ (Повеќето од она што може да се каже на мајчин јазик мора да се преформулира поинаку на странскиот јазик). Како причини за ова преформулирање на јазичните форми од мајчиниот јазик како јазик-извор на јазикот-цел или странскиот јазик, Редер (2006) ги наведува следниве: како прво разликите во синтагматскиот потенцијал, како второ различните значења на глаголите, како трето постоењето на полисемија и како четврто разликите кај префиксите. Но, ова не значи дека колокациите од јазикот-извор и од јазикот-цел се разликуваат во целост. Напротив, и кај нив се наоѓаат поклопувања односно може да се случи да се најдат целосни еквиваленти на колокации од јазикот-извор во јазикот-цел. Примери:

- *eine Klasse wiederholen*- го повторува класот;
- *das göttliche Sein*- божествено битие;
- *schwacher Kaffee*- слабо кафе;
- *die Katze putzt sich*- мачката се чисти и сл.

Значи проблемот, всушност, не е во рецепцијата на колокациите туку едноставно во нивната продукција во текстови на странски јазик, во случајот на германски јазик. Затоа апелираме најпрво на нивно правилно одделување од другите фразеологизми во германскиот јазик и нивно правилно користење во даден контекст во јазикот-цел или во германскиот јазик. За да можеме да ги одделиме од другите фразеологизми треба најпрво да ги дефинираме. Семејството на фразеологизми е едно големо семејство кое содржи голем број на вакви јазични форми, затоа Палм (1997) говори за фразеологизми кои припаѓаат во потесниот круг на ова семејство, каде ги вбројува идиомите и другите такви цврсти зборовни спојување кои се идоматски, морфосинтаксички и лексичко-семантички стабилни, полилексикални и сликовити и

фразеологизми кои припаѓаат во поширокиот круг на семејството, каде припаѓаат колокациите, пословиците, поговорките, цитатите, кинеграмите итн..

Џон Руперт Фирт (John Rupert Firth), еден од основачите на британскиот контекстуализам во своето дело 'Modes of Meaning' (1957: 190-205) за прв пат го споменува поимот колокација (Kollokation) и го дефинира како „the company it [a word] keeps“ (Firth 1957: 179).

Многу подоцна лингвистите свесни за постоењето на колокациите како посебна група на фразеологизми се обидуваат да дадат нивна дефиниција и тоа: едни ги дефинираат колокациите како вообичаени, претпочитани, воздржани спојувања од единечни зборови во една синтаксичка целина (Gläser 1986: 38), други како фаза меѓу слободните зборовни спојувања и идиомите (Donalies, 2009:64), трети како периферни членови на фразеолошкото семејство (Fleischer 1982:251), четврти како спојување од два елемента и тоа една слободна основна лексема и една лексема колокатор. Ова тврдење произлегува од фактот што едната компонента на колокацијата е семантички автономна и затоа не е проблематична, но другата компонента е идиоматична и затоа е непредвидлива. Составните елементи на колокацијата не се слободни, туку напротив се ограничени, заменливи и според тоа делумно стабилни. Според нивното значење колокациите се делат на три групи:

1. неметафорични: *eine Flagge hissen*- се подига знамето.

2. метафорични: *starker Raucher = Mensch, der viel raucht*; тежок пушач= човек, кој многу пуши;

3. колокации во кои едната компонента не може самостојно да се употреби: *die Schule schwänzen*- бега од училиште.

Во колокациите идиоматичноста е различно изразена, затоа што има колокации во кои значењето е сумативно и нема или има слаба идиоматичност: *Zähne putzen*- ги чисти забите; други, пак, укажуваат на идиоматичност: *Anker lichten (ursprünglich Anker leicht machen)*- котвата се подига (првично котвата полека се подига).

Значи колокациите можеме слободно да ги дефинираме како поврзување на зборови со ограничена можност за нивно комбинирање. Тие претставуваат комбинации од зборови кои се наклонети едни кон други, односно се наоѓаат во една бинарна врска. Колокациите, всушност не се креативни формулации затоа што произлегуваат како комбинации од самата меморија и според тоа се лексикализирани и репродуктивни јазични форми. Тие се не докрај измоделирани продукти на еден јазик кои функционираат благодарение на афинитетот што го имаат еден кон друг (Hausmann, 1984:398).

Но, едно е сигурно, колокациите се бинарни поврзувања кои се состојат од база како основен елемент и колокатор како определувачки елемент, а значењето на

ваквото поврзување секогаш зависи од базата. Според Хаусман (1984) базата е оној елемент од кој зависи толкувањето на колокацијата, која не е бессодржинска туку напротив во самата колокација го добива своето соодветно значење.

Како бинарни конструкции колокациите се составени од два елемента, но се поставува прашањето: Поточно од кои два елемента?. Преку наведените примери ќе се обидеме да дадеме точен одговор:

- *Hass schüren* – шири омраза (именка како база и глагол како колокатор);
- *peinlich genau*- многу подробно (придавка како база и прилог како колокатор);
- *verbissen kämpfen*- сериозно се бори (прилог како колокатор и глагол како база).

Од анализираното можеме да заклучиме дека колокациите што во својот состав содржат глагол и именка, именката го носи главното значење како база на колокацијата, а глаголот како колокатор го модификува значењето на именката, на пример: *das Licht anschalten* / вклучува светло; *ein Tor schießen* – заклучува порта, каде глаголите како колокатори односно определувачи во составот на колокацијата не се заменливи и поради тоа станува збор за колокациски поврзувања, на пример: **das Licht öffnen* – отвора светло; **ein Tor zielen* – гаѓа порта и сл.

Како определувачки колокациски особини кои ги одделуваат колокациите од слободните фрази се наведени следниве особини: замена, семантичка зависност на колокаторот и преводливоста (Cedillo 2004:93).

Слободните фрази се семантички и синтаксички регулирани и затоа дозволуваат секаков вид на трансформација, односно замена, на пример: *ein Buch kaufen*- купува книга; може да се замени со: *eine Zeitschrift/Zeitung/Broschüre kaufen*- купува списание/весник/брошура.

Во однос на можните трансформации, колокациите се поограничени и дозволуваат некои видови како што се

- номинализација: *Zähne putzen* → *das Putzen, der Zähne*;
- супституција: *er putzt sich die Zähne* → *er putzt sie sich*;
- проширување: *er putzt jeden Zahn*;
- пасивна конструкција: *die Zähne sind geputzt*.

И покрај тоа, колокациите покажуваат лексичко ограничување што е определено со јазичниот стандард и што резултира со одредени ограничувања

на замена, на пример: * *die Zähne waschen*- мие заби, а на германски правилна форма е: *die Zähne putzen*. Сепак, не можеме овој критериум да го сметаме за определувачки затоа што имаме случаи каде колокациите дозволуваат одреден степен на заменливост, на пример: *ein Gericht kochen*- готви оброк и *ein Gericht zubereiten*- подготвува оброк.

Семантичката зависност на колокаторот е посуштествено обележје на колокациите затоа што тој семантички зависи од неговата основа и го добива своето значење само во составот на дадената колокација, на пример: *in Wut geraten*- се разгневува, каде именката *Wut* се јавува како база, а глаголот *geraten* е колокаторот кој го модификува значењето на именката и гради колокација со даденото значење.

Како најважно обележје се спомнува преводливоста (Teubert 1999), на овој начин може да се проверат и лексичките ограничувања и идиоматичниот карактер на колокацијата, на пример: *die Zähne putzen* – ги чисти забите; на англиски: *to brush teeth*- ги четка забите и на македонски најправилно е ги мие забите (Heid, 1992:532). Компонентите на колоквијалната врска на тој начин формираат единица чие значење е конвенционализирано во одредена јазична заедница, на пример во германската или во македонската заедница. Затоа семантичката кохезија се јавува помеѓу компонентите во оваа дефинирана врска. Ова се објаснува со фактот дека значењето на колокацијата не произлегува од збирот на значења на нејзините компоненти, на пример: *die Schule besuchen*- посетува училиште, не како што е во македонскиот јазик- оди на училиште.

Освен наведените обележја, како едно суштинско обележје се споменува обележјето колокабилност, односно својство на јазичниот систем, кое ја регулира лексичката комбинација на лексеми. Високиот степен на кололабилност значи дека се можни повеќе можности за комбинирање на лексемите, на пример: *Fenster putzen*- го чисти прозорецот; *Fenster waschen*- го мие прозорецот; *Fenster reinigen*- го зачистува прозорецот. Слаб колокабилност значи ограничување на лексемите во процесот на нивно комбинирање со други лексеми, на пример: *den Tisch decken*- ја покрива масата, а не: **den Tisch bedecken*- ја препокрива масата, **den Tisch servieren*- ја сервира масата, **den Tisch aufstellen*- ја поставува масата. Колку е повисок степенот на колокабилност толку е послаб степенот на кохезија (Iliescu, 2006: 192).

Колокабилноста е поврзана со супституцијата, која овозможува замена на составните елементи на колокацијата. Кохезијата е поголема кога некои елементи од колокацијата не можат да се заменат со соодветни синоними, на пример: *eine kräftige Brühe* – јака чорба, не може да се замени со: **starke Brühe*- силна чорба, додека пак, колокацијата: *ein starker Kaffee* – силно/јако кафе, е вообичаена формулација наспрема **kräftiger Kaffee*- јако кафе, која не е

прифатлива во германската јазична заедница, а во македонската е вообичаена формулација.

Заклучок

Сумираните резултати од нашето истражување ни даваат за право да констатираме дека навистина колокациите се специфични јазични форми кои заслужуваат поголем број истражувања од страна на научната фела која се занимава со истражувања поврзани со јазикот и тоа не само со македонскиот и германскиот. Анализата е направена врз произволно избран корпус на германски колокации и нивни соодветни еквиваленти во македонскиот јазик, сè со цел доловување на нивната форма, структура, суштински обележја, разлики во однос на слободните фрази и сл.

Преку овој труд и преку разгледување на германски примери со колокации кои претставуваат база за нашето истражување се обидовме да ги анализираме нивните еквиваленти во македонскиот јазик и да ги утврдиме проблемите кои се јавуваат кај македонските изучувачи на странските јазици, односно да се обидеме да најдеме можно решение на истите. Се одлучивме за анализа на колокациите како најзастапена јазична форма во секојдневното општење кое претставува т.н. камен на сопнување кај македонските изучувачи на германскиот јазик. *Зошто?; Како? и На кој начин може да се поедностави процесот на нивно трансформирање од еден на друг јазик без никакви несакани последици и пропусти?* се само дел од прашањата кои си ги поставуваат младите изучувачи на странските јазици, прашања на кои се надеваме дека им понудивме адекватен одговор преку анализата направена во трудот.

Како заклучок од направената анализа само ќе го наведеме овој графикон каде на еден едноставен и појасен начин се предадени сите суштински обележја на колокациите преку кои може да се воочи нивната специфика во однос на другите јазични единици.

Се надеваме дека со овој труд им помогнавме на изучувачите да ги надминат сопките на кои наидуваат при изучување на странските јазици и дека во иднина ќе можат со поголема леснотија да ги употребуваат колокациите, но и да бидат успешни во изнаоѓањето на нивните соодветни еквиваленти во германскиот и во македонскиот јазик. Целта на овој труд не е само нивна правилна примена и употреба во секојдневната комуникација, туку и мотивирање на изучувачите да не ги сметаат истите за „камен на сопнување“ при процесот на изучување на странските јазици.

Референци:

1. Donalies, E. (2009): *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
2. DUDEN (2016): *Die Grammatik*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Duden Verlag.
3. Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. für Fortgeschrittene. Ismaning.
4. Hausmann, F. J. (1984): *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, S. 395–406.
5. Gläser, R. (1986): *Phraseologie der englischen Sprache*. Leipzig: VEB Verlag.
6. Helbig/Buscha (2006): *Grammatik in Feldern*. Ein Lehr- und Übungsbuch.
7. Heid, U. (1992): *Décrire les collocations: deux approches lexicographiques et leur application dans un outil informatisé*. »Terminologie et traduction« 2–3, S. 523–548.
8. Iliescu, M. (2006): *Kollokationen in den romanischen Sprachen*. In: *Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik*. Hg. Wolf Dietrich et al. Tübinger Beiträge zur Linguistik, 490, S. 189–208.
9. Palm, C. (1997): *Phraseologie. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
10. Reder, A. (2006): *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. »Linguistik online« 28. URL: http://www.linguistik-online.de/28_06/reder.pdf: 157–176. (Zugriff: 3.11.2011).
11. Schröder, J., (1986): *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig.
12. Srdic, S., (2013): *Morphologie der deutschen Sprache*. Jasen. Beograd.
13. Teubert, W. (1999): *Korpuslinguistik und Lexikographie*. „Deutsche Sprache“ 4, S. 293–313.
14. Thomson, A.J., Martinet, A.V. (1986): *A Practical English Grammar*. Oxford University Press. pp 96-99.
15. Yule, G. (2006): *Advanced Oxford Practice Grammar*, Oxford University Press. pp 126-128.

УЛОГАТА НА ЕМПИРИСКИТЕ ИСТРАЖУВАЊА ЗА РАЗВИВАЊЕ ПРАГМАТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА КАЈ ИЗУЧУВАЧИТЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Марија Кусевска¹, Билјана Ивановска², Нина Даскаловска³

¹Вонреден професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
marija.kusevska@ugd.edu.mk

²Редовен професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk

³Вонреден професор, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,
nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Апстракт

Предмет на ова истражување е говорниот чин на приговарање во меѓујазикот на македонските изучувачи на англискиот јазик. Тоа има за цел да го сврти вниманието кон два значајни аспекти во изучувањето на странските јазици. Прво, сметаме дека со засилувањето на глобализацијата и зголемувањето на комуникацијата меѓу луѓето од различни култури, се зголемува и потребата за вклучување на прагматиката во наставните програми. За жал, и покрај тоа што прагматичките компетенции како концепт се составен дел и на ЗЕРП (Заедничката европска рамка за референтни нивоа), во наставата на нив не се обрнува внимание. Второ, овој труд ја илустрира нашата заложба наставните програми за изучувањето на странските јазици воопшто, и за развивањето на прагматичките компетенции посебно, да се изработуваат врз основа на емпириски истражувања спроведени со македонски изучувачи во македонски услови.

Клучни зборови: меѓујазик, прагматичка компетенција, говорни чинови, наставни програми, експлицитни инструкции

1. Вовед

Со развојот на глобализацијата се зголеми потребата од комуникација меѓу луѓето од различни култури и јазици, а со тоа се зголеми и потребата за составување програми врз прагматичка основа. Развивањето прагматичка компетенција во вториот/странскиот јазик е тема на многу истражувања од областа на меѓукултурната прагматика и прагматиката на меѓујазикот (Bardovi-Harlig, 1999; 2001; Barron, 2003; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989; Cohen & Ishihara, 2005; Ishihara & Cohen, 2010; Kasper & Blum-Kulka, 1993; McConachy & Hata, 2013; Trosborg, 2010; Wigglesworth & Yates, 2007 etc.), но на тоа сè уште не се обрнува внимание во наставата и во обуката на идните наставници. Сепак бројот на оние кои денеска се занимаваат со овој проблем се зголемува (Alcón

& Martínez-Flor, 2008; Ishihara, 2011; LoCastro, 2012; Rose, 2000; 2009). Прагматичката компетенција е вклучени и во Заедничката европска рамка на референтни нивоа (Council of Europe, 2001).

Иако постои општа согласност дека прагматиката треба да биде застапена во наставата по странски јазици, постојат прашања за кои треба да се расправа: 1. Кои јазични карактеристики треба да бидат вклучени во програмата? 2. Кога би било соодветно тие да се работат? и 3. Каква методологија треба да се примени за нивно совладување? (Roever, 2009; Cohen, 2017). Ровер (Roever, 2009) смета дека главниот проблем во врска со вклучувањето на прагматиката во наставата е фактот дека таа не се работи систематски и не е инкорпорирана во методолошките пристапи, кои претежно се занимаваат со граматика, вокабулар и четирите јазични вештини.

Коен и Ишихара (Cohen & Ishihara, 2005) направиле сериозен обид за вклучување на следните компоненти во нивниот прагматички силабус: социопрагматички опис на секоја од ситуациите, задачи за подигнување на свесноста за прагматичките вредности, автентични примери, информации за прагматичките карактеристики на јазичните форми, вежби за прагматичката употреба на јазичните форми, фидбек на изучувачите дали правилно ги користат овие форми и библиографија за сите говорни чинови вклучени во силабусот.

Овој труд ја подржува идејата дека составувачите на програмите за учување странските јазици треба да ги земаат во предвид емпириските истражувања. Затоа тука ќе го опишеме проектот користен за овој труд и резултатите врз основа на кои го составивме нашиот прагматички силабус.

2. Опис на проектот

Резултатите кои ги користиме во овој труд беа добиени во рамките на проектот „Улогата на експлицитните инструкции за развивање прагматичка компетенција при учењето англиски и германски како странски јазици“, спроведен на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип, Република Македонија. Целта на проектот беше да се испита прагматичката компетенција на македонските изучувачи на овие јазици врз основа на реализацијата на говорните чинови на замолување, извинување и приговарање и да се откријат оние елементи со кои студентите сè уште имаа проблеми. Во овој труд се осврнуваме на говорниот чин на приговарање. Корпусот на приговори се состоеше од 233 искази на американски говорители (АГ) и 211 искази на македонски изучувачи (МИ) на Б2 ниво собрани преку Прашалник за пополнување на дискурс и игра по улоги.

3. Опис на резултатите

При анализирањето на приговорите ги разгледавме стратегиите, рамките и модификацијата на приговорите, како и должината на исказите.

3.1. Стратегии и рамки на приговарање

Нашето истражување покажа дека АГ и МИ употребуваа исти стратегии при формулирање на приговорите. Најчеста беше стратегијата на

неодобрување, а по неа следеа стратегиите на обвинување и прекорување. Индиректните приговори, пак, беа многу ретки. Меѓутоа, можевме да забележиме дека приговорите за Доцнење и Оштетен автомобил се разликуваа по својата содржина. Разликата особено беше забележителна во ситуацијата Доцнење, каде АГ ги формулирале приговорите со јазични средства кои не се забележуваат во другите ситуации: сарказам, навредливи зборови како *incompetent, unreliable, dumb ass, asshole, dam*, и идиоматични изрази како *what the hell, what the heck, dude*. За разлика од нив, во голем број од исказите МИ употребувале изрази на помирување (*Five minutes is not a big deal; You're a little late, but it doesn't matter. We'll be on time*).

Приговорите и кај двете групи беа најчесто формулирани во вид на асертивни изјави, потоа замолувања и прашања. Асертивните изјави често ја потврдуваат упорноста на говорителот со употреба на глаголите *know, understand, believe, think, guess*, како и на епистемичните придавки *sure, surely, certain, certainly*. АГ ги користеле *think* и *don't think* (*I think there may have been a mistake on my grade; I don't think you graded me fairly*) како и изразот-формула *I don't think so; feel* и *don't feel* (*I feel I did well on this test; I don't feel right about it*); *don't understand* (*I don't understand why you gave me this grade*); *believe*, засилено со *do* (*I believe I did better; I do believe the end of the line is 2 miles away*); *guess* (*I guess there's not respect from you later*); како и придавката *sure* во негативни конструкции (*I am not sure why I got this grade*).

МИ исто така ги користеле *think* и *don't think* (*I think there is a mistake with my results; I don't think I've deserved this mark*), и *sure* и *surely*, но во потврдни реченици (*I'm sure that I can do much better*). Но не најдовме примери со *feel* и *don't feel*, ниту со *guess*. Исто така, имаше само два примера со *I don't think*.

Во поглед на замолувањето, резултатите од ова истражување покажаа дека и АГ и МИ почесто користат конвенционално-индиректно замолување од директното замолување. Конвенционално-индиректното замолување најчесто беше формулирано со модалните глаголи *can/could* и многу поретко со *will/would*. Разликата меѓу двете групи се зголемува со зголемување на директноста на замолувањето. АГ почесто употребувале *want/need* и императивни конструкции додека МИ почесто употребувале облигации. Табела 1 покажува дека постои голема разлика меѓу двете групи во поглед на употребата на глаголите *want, need* и *I'd like to*.

Табела 1 Употреба на глаголите *want, need* и *I'd like* кај АГ и МИ

АГ			МИ		
want	need	I'd like to	want	need	I'd like to
17%	66%	17%	52%	9%	39%

АГ ја зголемувале учтивоста на приговарањето со вградување на конвенционално-индиректните приговори во реченици со *I was wondering, I just wanted to ask if, do you think, is there any way, would you mind, and we better*. За

оваа намена, МГ ги користеле *I was wondering* и *would you mind*, но не и другите. Од друга страна, пак, користеле вградување со *I would like to ask you*, but also *I would kindly ask you, if you could, I want to know if, is there any chance that, and I will really appreciate if*, кои не ги сретнавме кај АГ.

Што се однесува до прашањата, и двете групи најчесто ги користеле во ситуациите за Доцнење и Оштетен автомобил. Некои од овие прашања наликуваат на прашањата за барање информации, но најчесто претставуваат обвинување и прекорување: *Why didn't you tell me about the dent?*

3.2. Внатрешна модификација на приговорите

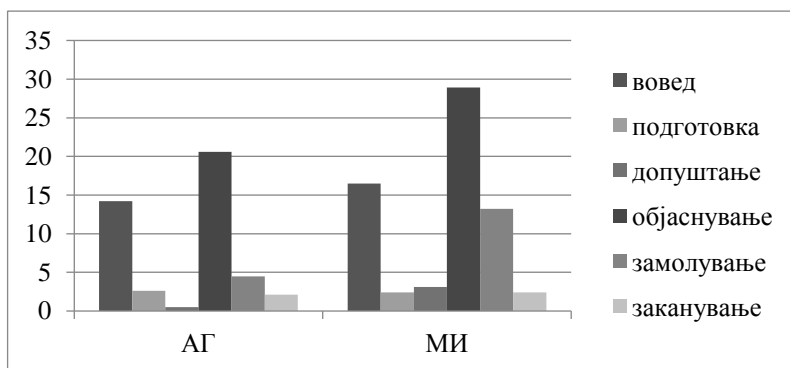
Внатрешната модификација на приговорите и во двете групи беше многу мала. Најголемиот број ублажувачи се среќаваа во поединечни случаи. Повеќе случаи имаше со *I think, just и a little (bit)*. И двете групи користеле хипотетички конструкции, но само АГ користеле минато време и лексеми со понеодредено значење (*hope, try, guess*). АГ, но не и МИ, го намалувале растојанието со маркерот за солидарност *guys*.

Од засилувачите, МИ најчесто користеле *really, so, и very*. *So* почесто се среќаваше од останатите и во приговорите на АГ, но *very* и *really* се среќаваа во по два примера само. И двете групи го користеле *just*.

Во поглед на индикаторите на одговорност (commitment upgraders), и АГ и МИ го користеле *I know*, а МИ ги користеле и силните придавки како *I'm sure/certain*. Сепак, најчесто ги засилувале своите приговори со силни лексеми како *hard, mad, at least, disturbing, irresponsible, blind, impolite*. АГ користеле повеќе придавки за евалуација на личноста како *unfair, unreliable*, како и повеќе колоквијални и саркастични изрази како *What the heck, the hell, dam; Thanks for being on time; Nice of you to finally show up*. Вакви не сретнавме кај МИ.

3.3. Надворешна модификација

Како што веќе забележавме, внатрешната модификација на приговорите и кај АГ и кај МИ е мала. Своите приговори почесто ги правеле поубедливи со надворешна модификација, како извинување, објаснување, закана, и сл. Приговорите на АГ најчесто се состојеа од два или три дела, а на МИ од три или повеќе дела. Слика 1 покажува дека и двете групи најчесто користеле објаснувања, а по нив воведување и замолување.



Слика 1. Употреба на надворешна модификација во приговорите на АГ и МИ

4. Јазични карактеристики за кои се потребни дополнителни инструкции

Резултатите на ова истражување покажаа дека и двете културни групи користат исти стратегии и рамки за формулирање на приговорите. Сепак, родените говорители од кои побаравме мислење за соодветноста на приговорите на МИ сметаа дека некои од нив беа несоодветни. Тука би сакале да истакнеме некои од причините кои придонесуваат за ваквата несоодветност.

4.1. Културна перцепција

Веќе забележавме во 3.1 дека исказите на двете групи значително се разликуваа во ситуациите за Доцнење и Оштетен автомобил заради различната културна перцепција. Затоа потребно е наставните програми да ги опфаќаат овие ситуации за кои имаме различна перцепција и да го разгледуваат односот кон нив во двете култури. Со оглед на улогата на англискиот јазик како *lingua franca* добро е тие да се разгледуваат и од гледна точка на повеќе култури.

4.2. Должина на исказите

При разгледување на исказите веднаш паѓа в очи нивната должина. Во сите задачи, МИ користеле повеќе стратегии по обраќање од АГ, 2,7 наспрема 1,4. Најголем број од нив ги објаснуваат причините за приговарањето. Иако исказите на МИ се подолги, тие не се поефикасни. Напротив, нивните приговори се распинати, исполнети со повторувања, со повеќе расправање, со што се загрозува лицето на соговорникот. За разлика од нив, приговорите на АГ се јасни, конкретни и учтиви.

4.3. Модификација на приговорите

Приговорите на МИ звучат несоодветно заради следните појави при нивното модифицирање:

1. Поретко вградување на прашањата во други изрази (*I just wanted to ask if; I was wondering if; I would like to ask*) или вградување со погрешни изрази како и избегнување на конверзациското *we better*.

2. Ретко користење на минатото време, хипотетички конструкции и на слабите модални глаголи (*I thought; I wanted to talk to you; I think there may have been a mistake on my grade; I think there might be a mistake*);

3. Некористење на негативни конструкции од типот *I'm not sure why I got this grade*. Во многу случаи во кои АГ употребувале негативни конструкции, МИ не само што употребувале позитивни конструкции туку и ги засилувале со прилози за засилување, како во *I don't think you graded me fairly* наспрема *I really think I deserve a higher mark; I'm not sure why I got this grade* наспрема *I'm really sure that I deserve a higher grade*. МИ не знаат како да ги ублажат своите приговори и да ги направат подипломатски.

4. Веќе ја забележавме разликата во употребата на замолувањата со *want, need* и *I'd like to*. *Need* исто така се користи за изразување на потребите на говорителот, но не е толку силно како *want*. Општо земено, МИ користеле

повеќе силни модални глаголи, вклучувајќи го и *must*. Тие користеле повеќе облигации со модалните глаголи *should, have to, must* и *can't*.

5. Од лексичките изрази кои се користат за внатрешна модификација, повеќе внимание треба да се обрне на модалните прилози: *perhaps, maybe, possibly* (*Do you think you could possibly turn down the volume a bit? Hey, I have this huge test tomorrow I'm trying to study for. Could you maybe keep it down?*); средствата за намалување: *a little bit, a bit, a little, a second, not very much, just, simply, only* (*I just wanted to ask if you could be less noisy; Hey can you please keep it down a little I'm really trying to study for a test tomorrow*); средства за изразување непрецизност: *kind of, sort of, somehow, in a way* (*You're kind of too noisy; Would you mind turning the music down and keeping it somewhat quiet?*); глаголи за изразување знаење и несигурност: *I don't think, Do you think, I (don't) feel, I guess, I suppose, It seems, I don't know, I mean, try* (*Do you guys think you could keep it down a bit. I don't think it's fair for you to cut in. I feel like I deserve a better grade*); маркери за намалување на растојанието и изразување солидарност: *I know/ understand; do you know/ understand; okay?; guys* (*Do you guys think you could keep it down a bit?*).

6. Интересен е начинот на кој МИ го користат изразот *I think*. Во ситуации во кои се користи со засилувачи како силни или средни модални глаголи или со давање објаснување, *I think* звучи силно и асертивно и го потврдува ставот на говорителот (*Excuse me, I've been waiting for an hour. I don't think it's fair for you to cut in*). *I think* звучи поублажено кога се користи во минато време (*I thought you were coming at 8.30*), или со слаби модални глаголи (*I think there may have been a mistake on my grade; I think there might be a mistake*). Меѓутоа, ваква употреба на *I think* не забележавме во приговорите на МИ. Во сите приговори на МИ, *I think* се користи со силни или средни модални глаголи и со друг вид на засилувачи (*I think there must be some mistake; I really think that I should have a higher mark*) или со аргументи (*Professor I really think I deserve a higher mark for this final. I've studied so hard and I'm pretty sure I do not have that much mistakes*).

7. Една од најзабележителните разлики меѓу македонските и американските приговори е употребата на средства кои изразуваат замагленост и нејасност: *try, feel, guess*, кои беа забележителни во приговорите на родените говорители додека во приговорите на МИ воопшто не се среќаваа (*Can you please try to keep the noise down; You're late, now I will be late for my class. Try to be on time. I don't feel right about it*). Употребата на *try* и *feel* во овој контекст е во согласност со принципите на негативната учтивост за неприсилување и ненаметнување.

8. Во поглед на надворешната модификација, МИ многу често користеле извинување, почесто од АГ. Освен тоа, додека АГ извинувањето најчесто го формулирале со *Excuse me*, МИ најчесто користеле (*I'm*) *sorry*, често засилено (*Sorry for interrupting you, I am very sorry to disturb you, I'm really sorry to bother you*). Така обликувани, исказите звучат несоодветно во дадените контексти. Се чини дека дури и на Б2, МИ не ја забележуваат разликата меѓу *Excuse me* и *I'm sorry*. Исто така постои потреба од укажување на функцијата на другите дополнителни стратегии, како давање комплименти, допуштање, и сл.

9. МИ не се сигурни ни при користењето на изразите за обркање. При обраќањето кон непознати луѓе, користеле *sir (I'm sorry sir, but we are all waiting for tickets)*, но исто така и *Mr/Mrs (Mr./Mrs. can you turn down the music?)* без додавање презиме. На професорот му се обраќале со *Professor* без користење презиме (*Professor, I'm sorry to interrupt*), како и *neighbor (Excuse me, neighbour, would you mind being more quiet)*.

Според резултатите од истражувањето, дојдовме до заклучок дека при развивање на компетенцијата за приговарање треба да се зголеми свесноста на изучувачите за следното:

- Реализацијата на секој говорен чин, вклучувајќи го и чинот на приговарање, зависи од ситуацијата и од тоа како културата за која се работи гледа на односот на учесниците во неа и на сериозноста на прекршокот: во САД одењето преку ред е сериозен прекршок, додека во Македонија тоа е речиси секојдневна појава. Ако приговарањето не е соодветно формулирано, може да доведе до сериозно нарушување на односите.

- Приговорите треба да бидат јасни и конкретни. Говорители треба отворено да ги кажат своите забелешки, а не да бидат неопределени и нејасни.

- Во англосаксонската култура преовладува негативната учтивост според чии принципи говорителот не треба да му се наметнува на соговорникот. Затоа приговорите често се формулираат како прашања или како замолување, и често се ублажуваат со внатрешна или надворешна модификација.

- Приговорите не треба да бидат премногу долги и да влегуваат во расправија или да критикуваат: целта треба да се постигне на брз, јасен и ефикасен начин.

5. Заклучок

Наставата по странски јазици, особено по англиски јазик, денес во голем дел е насочена кон подготовка на изучувачите да ги положат меѓународните испити кои се нудат на ова поле. Повеќе време се посветува на стратегиите потребни за положување на овие испити отколку на стекнувањето комуникациски вештини за опстојувањето во општеството на јазикот кој се изучува. Целта на овој проект е да се излезе од овие рамки и да се испита колку МИ на англискиот јазик се спремни да се впуштат во секојдневието на јазикот кој го изучуваат. Прагматичката компетенција на изучувачите во овој случај беше направена врз основа на говорниот чин на приговарање. Резултатите од истражувањето укажаа на кои прагматички аспекти треба да се обрне повеќе внимание за да се подобри прагматичката компетенција на изучувачите. Тие беа искористени за составување програма и е-модули за совладување на говорниот чин на приговарање. Во следната фаза, ќе направиме анализа на задачите кои изучувачите ги изработија во оваа фаза за да испитаме дали и колку наставата може да ја подобри прагматичката компетенција на изучувачите. Нашето истражување претставува скроман придонес за развивање на интересот кон прагматичките истражување и нивно вклучување во наставата и во изработката на наставните програми.

Референци

- Alcón, E. S., & Martínez-Flor, A. (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49, 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? Bo K. R. Rose, & G. Kasper, *Pragmatics in language teaching* (срп. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Cohen, A. D. (2017). Teaching and learning second language pragmatics. Bo E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning, Vol. 3* (срп. 428-452). New York: Routledge.
- Cohen, A. D., & Ishihara, N. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics* 2 (3), 275-301.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ishihara, N. (2011). Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan. *TESL-EJ* 15 (2).
- Ishihara, N., & Cohen, A. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. London: Longman.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educators. A Sociolinguistic perspective*. New York, NY: Routledge.
- McConachy, T., & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal* 67 (3), 294-301.
- Roever, C. (2009). Teaching and testing pragmatics. Bo M. H. Long, & C. J. Doughty, *The handbook of language teaching* (срп. 560-577). Chichester, UK: Blackwell Publishing.
- Rose, K. R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *SSLA* 22, 27-67.
- Rose, K. R. (2009). Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics* 41, 2345-2364.
- Trosborg, A. (2010). *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Wigglesworth, G., & Yates, L. (2007). Mitigating difficult requests in the workplace: What learners and teachers need to know. *TESOL Quarterly* 41, 791-803.

NON-ACADEMIC FORMS OF CONSTRUCTIVISM IN FOLK HISTORICAL IMAGINATIONS IN MACEDONIA AND SLOVENIA

Maksym W. Kyrchanoff

DrSc in History, Voronezh State University
maksymkyrchanoff@gmail.com

The author analyzes folk historical and non-academic forms of constructivism as a method of historical studies in contexts of attempts to use it to study the national histories of Slovenia and Macedonia. The author believes that constructivism as a private form of revisionism became an attempt to find new languages of historical writing. Constructivism became a marginal method for national histories writing because most intellectuals reject it, preferring to use primordial and ethnocentric models and languages of history writing. The academic constructivists deconstruct the grand narratives of the preceding historiography and imagine histories as intellectual and cultural constructs. Attempts to write national histories in constructivist contexts are absent. The nationalist constructivist approaches ethnicise the ancient history and transplant modern political and ethnic identities.

Keywords: constructivism, revisionism, historiography, methodology, Venetians, Macedonians

Macedonian and Venetian myths and nationalistic imaginations. Nationalists actively, when they face the deficit of political legitimacy, manipulate the historical facts and seek to nationalise the states that existed in ancient history or the Middle Ages. Intellectual tactics and strategies nationalists use for nationalization of the past and further integration of national history in the emerging state canon are extremely diverse. Political nationalism when it faces the social oppression, discrimination, and absence of national statehood aims to provide the nation with the necessary formal attributes, including collective representation about the historical forms of the state because it is very difficult to transform the traditional agricultural and rural communities in modern nation without the invention of the state history. Supporters of political nationalism insist that the state is a necessary attribute of a modern nation. They seek to nationalise historical states and imagine them as the states of the nation they belong to. Other nationalists are interested in the simultaneous nationalization of the historical states and groups which lived in them. These tactics and strategies of nationalization of the history were characteristic of traditional and non-modernised peripheral groups with incomplete social structures, including the Slovenes and Macedonians. Slovene and Macedonian radical nationalists prefer marginal tactics

and strategies of slovenization and macedonization of groups that had nothing in common with the modern Slavic nations.

How Venetians became the Slovenes, or nationalists invent the history. Slovene radical nationalists preferred to nationalise Venetians and imagine them as their political predecessors. The first attempts of Davorin Terstenjak¹ to nationalise Venetians took place in the 19th century, but they were sporadic, irregular, and marginal because the Slovenes were among peripheral groups that were not visible in the context of other rapidly nationalizing and modernizing communities of the Habsburg Empire. The attempts to imagine the Venetians as the Slavs drowned in a sea of numerous tips to Slovene peasants how to increase yields and to cure diseases. The historical imagination was too weak and it could not compete with the logic of rational economic nationalism of the 19th century. Political dynamics and social transformations of the 20th century made other tasks more actual for Slovene nationalists who inspired the social and economic progress, which stimulated the transformations of traditional communities of the former undeveloped periphery of the Habsburg Empire in a modern nation.

The struggle for national self-determination reduced and minimised the relevance of historical speculations and pseudo-academic manipulations with Venetians and other tribes of the ancient history. Macedonian nationalists solved the similar problems, but they, unlike their Slovene colleagues, felt the shortage of political, public, and historical legitimacy and continuity more keenly and painfully. The political transformations of Slovenia and Macedonia into Yugoslav republics after the Second World War significantly changed basic trajectories and directions of development of Slovene and Macedonian nationalisms. Slovenes formally became a modern nation ritually necessary and symbolically recognised attributes, including government, political, and academic institutions and intellectual communities, which imagined, invented and regularly reproduced and stimulated the Slovene identity. Macedonians could realise, imagine and reinvent themselves as a nation in Yugoslavia. Macedonia and Slovenia developed as parts of the Yugoslav political authoritarianism after the Second World War and the Communist censorship essentially limited the possibilities of intellectual manoeuvres.

The censorship and control excluded the existence of extreme nationalisms, but they stimulated the moderate forms of nationalist historical imaginations. Slovene and Macedonian nationalists were free to nationalise, slovenise and macedonise medieval histories, but they were moderate and did not attempt to imagine ancient history as part of the nationalised historical canon. The attempts to macedonise and slovenise the political and cultural heritage of antiquity were marginal, and the academic communities never took them seriously, preferred to criticise pseudo-historical texts in particular or ignore them in general. The fundamental statements and ideas of Venetic and Macedonian nationalist myths are not original. Nationalists argue that the Slovenes and Macedonians are an ancient nation, they reject the idea that these nations became results of political and social modernizations, the radicals imagine their nations as receivers and the heirs of the ancient political and state traditions. Venetic and Macedonian myths develop as ethnic and political dichotomies.

On the one hand, the nationalists actively speculate ideas of linguistic identities and similarities of the modern nations with ancient ethnic groups. These non-academic

ideas and myths extremely annoy professional historians. On the other hand, Macedonian and Venetic grand narratives provide modern Slovene and Macedonian identities with the political and state legitimacies. Academic intellectual communities¹ ignore these components of nationalist historical imagination or accept them as anti-scientific¹, but it is not possible to exclude that nationalists truly believe that the ancient Macedonians and Venetians were the direct historical, ethnic and genetic ancestors of modern nations. These myths are more important in the contexts of their political potential and instrumentalist roles. Slovene and Macedonian ethnic nationalists, who are not professional historians, imagined this academic ignorance of their “successes” as a silent legitimization of their attempts to nationalise history and the disintegration of Yugoslavia in general and liberalization, in particular, could not restrain their publishing itch. The disintegration of Yugoslavia stimulated the rise and progress of nationalist non-academic historical imaginations and inspired numerous manipulations with history, its uncontrolled nationalization and mythologization. Slovene nationalists, including Jozef Šavli, Matej Bor, and Ivan Tomažič¹, reanimated the dilapidated Venetic myth and began to promote and popularise it actively.

Modern nation and its ancient state: Macedonian myth and nationalism.

Macedonian nationalists prefer to do the same with ancient Macedonia, despite the fact that academic historiography imagines the genesis of the Macedonians as a relatively late process, recognises the predominantly Slavic ethnic element in the identity and also avoids the radical identification of modern Macedonians with ancient ones. Nationalists tried to imagine and invent ancient Macedonians as the Slavs in the 19th century, but these efforts were sporadic and marginal. Đorđi Pulevski, for example, insisted that Philip II of Macedon and Alexander the Great were the ancestors of Slavic Macedonians of the 19th century. Isaija Mažovski¹, Đorđi Pulevski¹, Jane Sandanski¹, Aleksandar Donski¹, Risto Stefov¹ and other nationalists tried to Slavicise ancient Macedonians in their attempts to promote and strengthen the ethnicised versions of Macedonian historical narratives, while other authors (Tragan Taškovski, Branko Panov, Todor Čepreganov¹) preferred to actualise moderate forms of Macedonian nationalism and develop the state dimensions in the imagined and invented political continuity instead of ethnic ones.

The ideas and political values of territorial, spatial, and state continuities seemed to them more attractive than the incorrect attempts to ethnicise ancient history “Kralstvo Makedonija”, “antička Makedonija”, “Makedonska imperija” and “antički makedonci”, “drevni makedonci” or “stari makedonci” became grand historic collective narratives, commonplaces of memory, imagined communities and invented tradition in Macedonian identity. Academic historiography¹ does not imagine the ancient Macedonians as the Slavic ancestors of modern Macedonian nation because historians are interested in the actualization of non-ethnic, but state and political continuities. Ancient Macedonia, on the one hand, appears as a stage in state and political history, and the denial of its Slavic character actualises the chronological and ethnic failures in the historical process. On the other hand, academic historians are not very concerned about the transplantation of modern Macedonian ethnicity to ancient Macedonians because they do not imagine them as the Slavs.

The grand historical narratives of contemporary Macedonia actualise ethnic heterogeneities of the historical processes because historians imagine Macedonia as primarily geographical invented space where different states, including the ancient Macedonian, Roman, Byzantine, Ottoman, and political institutions were changing consistently. Academic intellectuals avoid imposing modern ethnicity to the ancient Macedonians and preferred to prove that they were not Greeks. Academic historiography disagrees with radical attempts to imagine them as the Slavs and macedonise only late Slavic migrants who settled in Macedonia in the 7th century. The aspirations and attempts to separate the history of ancient Macedonia from Greek history are normal for the Macedonian political nationalism that seeks to nationalise history of ancient Macedonia and prove its political and state continuities with Slavic Macedonia. Academic intellectuals are interested in the secession of Macedonia from the Greek historical context more than in its integration in the Slavic contexts because ideas of ethnic continuity are unimportant, frivolous and non-academic for contemporary intellectuals. The grand historical narratives develop as a compromise between the academic traditions and ethnic nationalism: intellectuals actualise continuities of the state and political traditions of different ethnic groups and imagine Macedonian statehood as the main actor of the historical process. Ancient Macedonia appears simultaneously as part of world history, ancient history and national history in the contemporary Macedonian historical imagination. Academic trends are quite influential in the Macedonian historiography and the beginning of Slavicization is dated by the 6th century, and nationalism plays the role of the major cultural code for the invention of the medieval and modern history of Macedonia.

From ethnicity to the state: the political aspects of the nationalist myths. The imagination of modern nations as the successors of the ancient groups automatically makes them the heirs of the ancient state and actualises the political and ethnic continuities simultaneously. Slovene and Macedonian nationalisms developed more slowly than other regional nationalisms, including Croatian and Hungarian ones. If Croatian and Hungarian nationalists regularly appealed to the authority of the historical state and the great political ancestors, the Macedonian and Slovene intellectuals were forced to imagine the ethnic and political version of national history simultaneously because their ancestors were not visible politically in the shadow of the neighbouring nations which denied their rights to be an independent ethnic nations also. Despite glimpses of national consciousness in the 19th century Macedonian and Slovene nationalisms could become powerful political forces later in comparison with neighbouring and competing nationalisms. If Croatian and Hungarian ethnic nation were visible in the 19th century, and local nationalists defended their political rights, invented and imagined national histories as the state ones, the Macedonian and Slovene nationalists created their nation later than their more successful neighbours. The late institutionalization of the nation as a political community substantially determined the main vectors, trajectories and strategies of nationalization of history. If Croatian and Hungarian nationalists nationalised history in the 19th century and established their national or nationalizing states in the 20th century, the Slovene and Macedonian nationalists invented nation, they belonged to, in the second half of the 20th century. This late and slow institutionalization of nations delayed the emergence of the sovereign states from the middle of the 20th century to the early 1990s.

Macedonian and Slovene nationalists were forced to eliminate the social and cultural backwardness of their nations and collective understandings of the negative social and cultural dynamics radicalised tactics and strategies nationalists used for the nationalization of the past and invention of national histories. Hungarian and Croatian nationalists could trace social genealogies of state and nations from the 19th century to the Middle Ages because they were politically and culturally visible, but Macedonian and Slovene nationalists did not have such opportunities. The parallel and simultaneous attempts to invent and imagine the nation as an ethnic unit and nation-state stimulated ethnization of history.

History of the Macedonians and Slovenes did not provide them in difference to Croatia and Hungary with impressive examples of the great historical statehoods. Therefore, Macedonian and Slovene nationalists were forced to invent and imagine their ideal historical, political and state ancestors. Macedonian and Slovene nationalists nationalised history and popularised ideas of political independence and statehood and these marginal and ethnicised approaches provide historians of nationalism with several examples of transplantation of contemporary ethnic and political identities in the past. Radical Macedonian and Slovene nationalists decided that macedonization and slovenization of ancient Macedonians and Venetians is the best strategy for an invention of the great ancient political and ethnic history of modern nations in spite of the shortage of real history and an almost complete historical invisibility of their ancestors in the shadow of other more successful neighbours. Radical Macedonian and Slovene nationalists are active in their desires to ethnicise ancient history and the ancient Macedonians and the Venetians became victims of nationalist manipulations with history. Macedonian radicals and adherents of folk history imagine the ancient Macedonians as the Slavs and the direct ancestors of contemporary Macedonians. The most consistent and staunch supporters of the idea that Slovenians are among the most ancient nations imagined Venetians as the Slavs and proclaimed Slovenians their only and direct historical, political and cultural heirs.

These attempts to nationalise the ancient communities, as the professional historians believe, seem to be completely meaningless and useless, but absolutely different logic ruled true believing nationalists in this intellectual situation. The logic of the nationalist imagination allows nationalists to integrate different ethnic groups in the modern political identities because the values and principles of the nation do not have a need for a rational explanation what nation is. Nationalism as political doctrine forces and inspires nationalist to solve concrete political tasks and legitimise concepts of political and state freedom, sovereignty and independence, because these ideas were among the most important ideological pillars of the Macedonian and Slovene nationalisms in the 20th century. Therefore, radical Macedonian and Slovene nationalists strongly believe the ancient Macedonians and the Venetians are their historical and political ancestors and some intellectuals imagine the Macedonians and Slovenes as the legitimate heirs of these ancient civilizations. Macedonian and Slovene radical nationalists deliberately chose ancient Macedonians and Venetians as the idealised ancestors because the great historical ancestors allowed their nations to separate themselves out from the Slavic ethnic contexts.

Macedonian and Slovene nationalists sought to invent and imagine their unique ancestors who would have nothing in common with the neighbouring Slavic nations. This radical ethnicization, on the one hand, freed the Macedonian and Slovene radicals from the need to prove that the Slavic medieval history was Macedonian or Slovene because their ancestors were virtually invisible in other and more successful Slavic neighbours including Bulgarians, Serbs, and Croats. On the other hand, the imagination of the ancient Macedonians and Venetians as the ancestors of the Slovenes and Macedonians radically and decisively archaised and symbolically stabilised political and state traditions of nations which became independent later than other Balkan neighbours.

Bibliography

1. *Bitrakova Grozdanova V.* Religija i umetnost vo antikata vo Makedonija. Skopje: Makedonska civilizacija – Filozofski fakultet – Institut za istorija na umetnosta so arheologija, 1999.
2. *Bogoeski S.* Etnogeneza i kultura na drevnite makedonsi. Skopje: S. Bogoeski, 2016.
3. *Čepreganov T.* Istorija na makedonskiot narod. Skopje: Institut za nacionalna istorija, 2008.
4. *Deliradev P.* Iane Sandanski. Sofija: Makedonski nauchen institut, 1946.
5. *Donski A.* Antičkite makedonsi ne bile grtsi. Sidnej: Makedonsko Literaturno Društvo "Grigor Prličev", 2010.
6. *Donski A.* Antičko-makedonskoto nasledstvo vo denešnata makedonska nacija. Prv del. Folklorni elementi. Skopje: Emari, 2009.
7. *Donski A.* Etnogenetskite razliki pomeđu makedoncite i bugarite. Skopje: Emari, 2009.
8. *Donski A.* Starogrčki i drugi antički svedoštva za posebnosta na antičkite makedonci. Sidnej: Makedonsko Literaturno Društvo "Grigor Prličev", 2011.
9. *Donski A.* Udelot na makedoncite vo svetskata civilizacija. Skopje: Emari, 2009.
10. *Donski A.* Jazikot na antičkite makedonci. Sidnej: Makedonsko Literaturno Društvo "Grigor Prličev", 2006.
11. *Guštin M.* Zgodovina kot politična manipulacija // Stiplovškov zbornik / ur. *D. Nećak*. Ljubljana: Celovec, 2005. ss. 27 – 32.
12. *Konstantinov Hr.* Biografija na Jane Sandanski. Sofija: Doverie, 1939.
13. *Lisjak Gabrijelčič L.* The dissolution of the Slavic identity of the Slovenes in the 1980s. The case of the Venetic theory. Budapest: CEU, 2008.
14. *Livirski M.* Makedonija i drevnoto naselenie na Sredozemjeto. Veles: Urbanika, 2010.
15. *Markus A.* Istražuvanja za antička Makedonija. Skopje: Nampres, 2014.
16. *Mažovski I.* Spomeni. Sofija: Pečatnica na Ivan Božinov, 1922.
17. *Mladenovska-Ristovska K.* Makedonskiot kral Arhelaj. Skopje: Skenpoint, 2014.
18. *Panov B.* Istorija na makedonskiot narod. Tom 1. Makedonija od praistoriskoto vreme do potpağanjeto pod turska vlast. Skopje: Institut za nacionalna istorija, 2000.
19. *Petrova Mitevska E., Popovska N.* Antička Makedonija: kritički priod kon interpretacijata na istorijata i istoriografijata. Skopje: Templum, 2011.
20. *Priestly T.* Vandals, Veneti, Windischer: The Pitfalls of Amateur Historical Linguistics // *Slovene Studies*. 1997. No 1 – 2. pp. 3 – 41.
21. *Proeva N.* Religijata na antičkite makedonci. Skopje: Grafotisk, 2014.

22. *Pulevski Đ.* Slavjansko-mačedonska opšta istorija. Skopje: Fondacija "Trifun Kostovski", 2003. 1005 s.
23. *Pulevski Đ.* Makedonska pesnarka. Sofija: Pečatnitsa na B. Proshek, 1879.
24. *Pulevski Đ.* Samovila Makedonska. Sofija: Pečatnitsa na B. Prošek, 1882.
25. *Sarakinski V.* Persomacedonica: Makedonija i Persija pred Aleksandar. Skopje: Filozofski fakultet, 2013.
26. *Šašel Kos M.* Ethnic Manipulations with Ancient Veneti and Illyrians // *Le Identità Difficili: archeologia, potere, propaganda nei Balcani* / eds. *S. Magnani, C. Marcaccini*. Florence: Volo, 2007. pp. 11 – 18;
27. *Šavli J., Bor M., Tomažič I.* Il veneti: progenitori dell'uomo europeo. Wien: Editiones Veneti, 1991.
28. *Šavli J., Bor M., Tomažič I.* Veneti - naši davni predniki? Wien: Editiones Veneti, 1985.
29. *Stefov R.* Istorija na makedonskiot narod od antički vremja do denes. Toronto: Risto Stefov Publications, 2008.
30. *Taškovski D.* Rađanjeto na makedonskata nacija. Skopje: Nova Makedonija, 1967.
31. *Tašovski D.* Za makedonskata nacija. Skopje: Naša Kniga, 1976.
32. *Terstenjak D.* Slovenske starine // *Kmetijske in rokodelske novice*, 1864, letnik 22, številka 14.
33. *Terstenjak D.* Starozgodovinski pomenki // *Kmetijske in rokodelske novice*, 1855. letnik 13, številka 87.
34. *Terstenjak D.* Starozgodovinstvo slovensko // *Kmetijske in rokodelske novice*, 1862. letnik 20, številka 35.
35. *Terstenjak D.* Zgodovinski spominki // *Slovenski gospodar*, 1870. letnik 4, številka 46.
36. *Tomažič I.* Slovenci Kdo smo? Od kdaj in odkod izviramo? Ljubljana: Editiones Veneti, 1999.

**Тематические группы лексических единиц, используемых
для создания отрицательного образа политического
деятеля**

(на материале русских и сербских печатных СМИ)

Мария Лапыгина

*Аспирант, Воронежский государственный университет,
maria.lapygina@gmail.com*

Аннотация

В современном мире средства массовой информации являются не только источником сообщения новостей, но и средством воздействия на сознание человека. Печатные СМИ могут формировать в сознании избирателей, которые лишены возможности личного общения с политиком, имидж политического деятеля. В данной работе ставится цель сопоставить лексические средства создания отрицательного имиджа политического деятеля Сербии и России в русских и сербских печатных СМИ. С этой целью из печатных СМИ извлекались контексты, включающие номинации таких качеств личности, посредством указания на которые СМИ формируют его отрицательный образ. Источниками исследования послужили русские газеты «Известия», «Взгляд», «Комсомольская правда» и сербские газеты «Политика», «Правда» и «Данас» за 2017-2018 гг. Полученные результаты могут служить материалом для дальнейшего сопоставительного исследования стереотипов в сознании сербов и русских, так как характеристики политического деятеля, используемые печатными СМИ, во многом отражают ключевые черты характера или поведения, которые являются неприемлемыми для определенного народа.

Ключевые слова: *печатные СМИ, лексические средства, политический деятель*

В современном мире средства массовой информации являются не только источником сообщения новостей, но и средством воздействия на сознание человека. Л.Г. Навасартян отмечает, что манипулятивность является отличительной чертой газетных текстов. Она характерна для печатных изданий разной направленности (проправительственных, правительственных и оппозиционных). В медиа тексте помимо информации о событии содержатся дополнительные оценочные смыслы. Читатель, который некритично

воспринимает информацию, склонен доверять конкретному изданию, журналисту или в принципе чужому мнению, становится адресатом манипуляции. Благодаря такому манипулированию читатель во многом воспринимает политического деятеля так, как это нужно печатным СМИ. Таким образом, одна из задач печатных СМИ заключается в формировании в сознании избирателей определённого имиджа политического деятеля.

Цель данного исследования – выявить тематические группы лексики, используемой для отрицательной характеристики политического деятеля в русских и сербских печатных СМИ, и провести их сопоставительный анализ. С этой целью из печатных СМИ извлекались контексты, включающие номинации таких качеств личности, посредством указания на которые СМИ формируют отрицательный образ политика. Источниками исследования послужили русские газеты «Известия», «Взгляд», «Комсомольская правда» и сербские газеты «Политика», «Правда» и «Данас» за 2017-2018 гг.

Использование методики опоры на «ключевые слова» позволило выявить в рамках исследуемого материала несколько тематических групп, часть из которых реализует общие тенденции создания отрицательного имиджа политика и в России, и в Сербии, а часть отражает национальные особенности.

Общими для СМИ обеих стран являются следующие тематические группы:

1. Нарушение закона и преступление. Это одна из основных групп при создании отрицательного имиджа политика. Политический деятель должен быть защитником закона, его олицетворением. Поэтому любое нарушение установленных норм и правил, любые обвинения приводят к осуждению политика и отрицательно сказываются на его имидже.

В русских печатных СМИ данная группа примеров характеризуется в рамках исследуемого материала меньшей эмоциональностью, отсутствием прямых оценочных номинаций. Ключевые слова по данной тематике другие: уголовное дело, арест. Например:

«Причины отставки Конькова – отсутствие очевидных успехов и поддержки на федеральном уровне, уголовные дела в отношении членов его команды, считает Иванов» («Ведомости», 10.10.2017);

«Муса Мусаев – это полный обаятельный человек, но то, во что превращена Махачкала, по мнению самих махачкалинцев, за последнее время просто не поддается описанию. То, что в Махачкале все ждали его ареста, могу сказать уже точно», – утверждает Шевченко» («Взгляд», 23.01.2018).

В сербских печатных СМИ ключевые слова: противозаконно (противозаконно), кршење закона (нарушение закона), криминалац (преступник). Например:

«Мартиновић је одвратио: „Признајем да сам шверцовао бунде, да сам ружан и глуп и да сам овца. Признајем да сам се преселио из Ниша у Београд у стан од 200 квадрата, али хоћу да питам господина Живковића кад је био председник владе зашто није пренео власништво над аеродромом са републике на град Ниш? Хоћу да му кажем да су дугови града Ниша према републици 64 милиона евра. То што се господин Живковић повукао из политике не значи да се повукао из јавног живота, наставио је да пустоши Србију, јер је 2007.

потпуно противзаконито узео субвенције за виноград» («Политика», 03.04.2018) («занимался контрабандой шуб, незаконно взял субсидии на виноградник»);

«Маја Гојковић грубо крши пословник и понаша се као да је њена слободна воља изнад пословника» («Правда», 09.10.2017) («грубо нарушаєт правила процедури»);

«Маја Гојковић није частила своје обезбеђење из свог цена, већ из буџета града. Ово је само мали пример грубе злоупотребе и кршења закона који осликава карактер садашње председнице Скупштине, и њену склоност да располаже новцем државе као својим» («Правда», 09.10.2017) («пример грубого злоупотребления и нарушения закона»);

«Она је велики криминалац, и њој је место у затвору, а не на месту председника парламента» («Правда», 09.10.2017) («Она преступница»).

2. Эмоциональное/психическое состояние, поведение. Эмоциональную характеристику политического деятеля чаще используют русские печатные СМИ. Ключевые слова – нервность, скандал, эмоции, истеричность. Например:

«Если имел место похожий случай с Грибаускайте, возможно, именно он спровоцировал многочисленные публичные нападки на него литовского президента. Однако, как бы то ни было, с ее стороны речь идет о проявлении нервной – и очень женской – несдержанности» («Взгляд», 29.09.2017),

«Вместо того, чтобы, например, свести все к шутке, он фактически заявил, что поведение Дали Грибаускайте является естественным и правильным. То есть сообщил Владимиру Путину, что женская нервность и публичная истеричность являются нормой для литовской политической элиты» («Взгляд», 29.09.2017),

«Грудинин не привык спорить. Он начинает сильно злиться, когда кто-то идет поперек него. Он прекрасный оратор, но, когда оппонент приводит аргументы «против» – Павел Николаевич теряет. Тогда он включает злость и идет в атаку. И с этой секунды нет конструктивного спора. Он говорит не фактами, а эмоциями» («Комсомольская правда», 01.03.2018),

«Но разве не знал Грудинин, что его ждет на президентской гонке? Конечно знал! Дебаты – это и есть политическое шоу. Тут кандидаты соревнуются – кто кого лихо сможет приложить словом. А что сделал Грудинин? Распсиховался, закатил скандал, хлопнул дверью и ушел» («Комсомольская правда», 01.03.2018).

Встречаются единичные примеры использования слов в переносном значении.

«Что на Украине болен не только этот министр, но и другие члены правительства и даже занимающий пост президента Петр Порошенко, мы в России нисколько не сомневаемся. Они практически каждый день это подтверждают, сообщая то о русской агрессии, то о диверсантах ФСБ и ГРУ в центре Киева, то об экономических суперуспехах Украины» («Комсомольская правда», 27.02.2018)

Обратимся к толковому словарю русского языка С.И. Ожегова:

БОЛЬНОЙ, болен, больна. 3. полн.ф. То же, что болезненный (во 2 знач.). Больное воображение.

Получается, что в данном примере министр обладает больным воображением, что ставит под вопрос его психическое состояние.

Ключевое слово данной группы в сербских печатных СМИ – детский. Например:

*«Ако је изашао због својих обавеза, то је његова одлука, ако је изашао незадовољан расправом, то је онда **фрустрирајуће понашање, децје** и нимало дипломатско», изјавио је Тачи» («Политика», 11.10.2017)(«расстраивающее детское поведение»).*

Детское поведение характеризует политика как человека с несформировавшейся психикой, неспособным принимать ответственные решения и отвечать за свои поступки.

3. Обман. Политику, который обманывает, невозможно доверять, поэтому печатные СМИ используют различные лексемы со значением «обман» для создания отрицательного имиджа. Ключевые слова в русских изданиях – обмануть, оболгать. Например:

*«Ранее полиция задержала пайщиков «Совхоза им. Ленина», которые пикетировали около Дома Кино, где проходит съезд. Активисты утверждают, что их **обманул** владелец предприятия, кандидат в президенты РФ Павел Грудинин» («Известия», 17.02.2018);*

*«Фиктивный кандидата Сергей Бабурин, который имитирует русского националиста, откусывая крохи голосов у главных оппонентов, беззастенчиво **оболгал** Владимира Жириновского, заявив, что тот якобы радовался расстрелу Верховного Совета РСФСР в 1993 году» («Комсомольская правда», 28.02.2018).*

Ключевые слова в сербских печатных СМИ – лагати (обманывать), превара (мошенничество). Например:

*«Сада истражитељи тврде да имају довољно доказа на основу којих тужилац може да покрене поступак против премијера због **преваре** и приманья мита» («Политика», 15.02.18) (рус. мошенничество),*

*«Навео је, између осталог, да је „Јеремић **лагао** да се председник Вучић тајно састао с Тачијем у Паризу, да је тајно путовао у Њујорк, а председник је отпутовао авионом са 50 путника...» («Политика», 05.04.2018)(«лгать»)*

*«Разлог је што Александар Вучић **нема идеологију**, његова идеологија је апсолутна власт и у то име он непрестано спинује и није му проблем да **лаже било шта**, само да би сачувао себе на власти» («Политика», 08.04.2018) («врать о чем угодно»).*

Следует отметить, что в сербских печатных СМИ встречаются примеры, где ключевое слово выделить нельзя, так как лексемы «обман» и мошенничество» подразумеваются, а не называются прямо. Например:

*«Вучић то добро зна и игра на карту укорењене русофилије, и користи добронамерност руског руководства да би **ширио фаму да је руски човек који само што није**» («Политика», 08.04.2018) («распространял мнение о том, что он русский человек, хотя это не так»),*

«Он попушта ли попушта, прави кобне уступке по питању КиМ, он се ничим не приближава Русији иако на сва уста говори о томе» («Политика», 08.04.2018) («Он не приближается к России, хотя говорит об этом не закрывая рта»).

Сербский народ всегда относился с любовью к русскому братскому народу, к России. Подчеркивая то, что политик на самом деле далек от России, обманывая тем самым своих избирателей, печатные СМИ формируют в сознании электората его отрицательный образ.

4. Отсутствие волевых качеств. Политик, не обладающий волевыми качествами, не может постоять ни за себя, ни за свой народ. Данная характеристика чаще используется сербскими печатными СМИ. Ключевые слова и словосочетания - не одважити се (не решится), разбити га (разбить его) Например:

«Човек који ужива да организује изборе, који оволико резултатски побеђује на тим изборима, ни један једини пут није се одважио да распише гласање по овом питању које је за њега горуће» («Политика», 08.04.2018) («он не решился»),

«Убеђен сам да и када би вас у пола ноћи неко пробудио у Реснику, и рекао вам „уми се, имаиш за 15 минута ТВ дуел са Вучићем по питању Косова“, да бисте га разбили. Он напросто брани неодобрањиво» («Политика», 08.04.2018) («вы бы его разбили»).

В русских печатных СМИ в рамках исследуемого материала данная характеристика используется довольно редко. Ключевое словосочетание – проиграть бой. Например:

«Медведев проиграл бой в попытке помешать "Роснефти" купить более мелкого конкурента у государства, когда Путин поддержал Сечина», - писало агентство» («Ведомости», 11.10.2017).

Политик не смог отстоять свои убеждения, что демонстрирует его слабость и формирует отрицательный имидж.

5. Отсутствие определенной политической позиции. Отсутствие определенной политической позиции не может позволить политику завоевать доверие электората. Ключевые словосочетания в русских печатных СМИ – недостаточно идейный, пустой персонаж. Например:

«Более того, на него будет работать и сам факт выдвижения от КПРФ Павла Грудина. Красный мультимиллионер вызывает симпатии далеко не у всех избирателей коммунистических взглядов – многие считают его недостаточно идейным, «розовым», едва ли не социал-демократом» («Взгляд», 16.01.2018),

«Она призналась, что относится к Собчак даже не скептически, а иронически, считая соперницу «пустым персонажем» («Взгляд», 25.01.2018).

Ключевое словосочетание в сербских печатных СМИ – нема идеологију (нет идеологии). Например:

«Разлог је што Александар Вучић нема идеологију, његова идеологија је апсолутна власт и у то име он непрестано спинује и није му проблем да лаже било шта, само да би сачувао себе на власти» («Политика», 08.04.2018) («нет идеологии»).

Таким образом, анализ показал, что в составе ключевых слов русского и сербского дискурса, формирующих отрицательный образ политика, проявляются отличия. Несмотря на то, что ключевые понятия в сербском и русском языках совпадают, печатные СМИ используют для привлечения внимания избирателей и создания отрицательного имиджа политического деятеля разные лексические единицы. Например, в категории «обман», несмотря на общее совпадение ключевых слов, в сербских печатных СМИ в рамках исследуемого материала в некоторых примерах лексемы «обман» и «мошенничество» подразумеваются, а не называются прямо.

В русских печатных СМИ более многочисленна тематическая группа «эмоциональное/психическое состояния», где в отличие от сербских медиа используются и переносные значения слов. Русские в своем большинстве намного спокойнее, чем сербы, обладающие южным темпераментом. Спокойствие и эмоциональная стабильность – черты, которые ценятся в русском обществе. Поэтому печатные СМИ России используют такие лексические единицы, как нервность, скандал, эмоции, истеричность, обозначающие излишнюю эмоциональность, при создании отрицательного имиджа политика.

Как показал анализ материала, отрицательные характеристики при создании имиджа политика используются в печатных СМИ с целью дискредитировать политиков, партии, руководство страны, оппозиционеров и сформировать негативное отношение к ним адресата.

Литература

1. Навасартян Л.Г. Речевые приемы и языковые средства приукрашивания и очернения фактов в СМИ (на материале российских газет) // Проблемы речевой коммуникации (межвузовский сборник научных трудов/ ред. проф. М.А.Кормильцыной и проф. О.Б. Сиротининой; Саратов, 2017. – Вып. 17. – 195с., С. 44
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка, 70 000 слов/ Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

GAMES AS A DIDACTIC TOOL: THE ATTITUDES OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Meta Lah

Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia

1. Introduction

In the Dictionary of Didactics (Cuq, 2003: 160) the term *game* is found under the entry *playful (ludique)* and is defined as “a didactic activity, which follows a set of rules and is used in the classroom for the amusement it provides”¹. For centuries, games were excluded from the school environment. It was in the late seventies of the previous century that they slowly started appearing in classrooms through the communicative approach (Silva, 2009: 106). Despite the fact that this approach recognized games as a legitimate didactic tool, we cannot help but notice that games are all too often still used merely as fill-ins at times when “serious” activities are out of the question, for example during the last class before the holidays.

A similar conclusion was reached by Silva (2009: 105-106): several decades after the pioneering work *Play, Language and Creativity (Jeu, langage et créativité)*, edited in 1978 by Jean-Marc Caré and Francis Debyser, the relationship between games, language and creativity remains unsettled, also in light of the action approach, which is currently being introduced by the Common European Framework of Reference for Languages (2001). Silva (**ibid.: 106**) furthermore elaborates on play and creativity, stating that both are seemingly self-evident and lack a sound theoretical base, reinforcing her conclusions by referencing Brougère, who believes play should be regarded as a value rather than a research topic. Contrary to their findings, **Cuq and Gruca (2002: 416-417) believe that games “are no longer a simple gadget to be used at the end of a term; the pedagogy of play already exists and its pedagogic value is widely recognized”.**

What is the function of games in foreign language teaching? Cuq and Gruca (2002: 416-418) put forward four groups of games: language games (grammatical, morphological/syntactic, lexical, phonetic, orthographic; to put it briefly, games which enable the students to study or reassess linguistic structures), creativity games (the authors believe these types of games mostly involve the students’ personal reflections, expressed either verbally or in writing), the so-called cultural games (e.g. *Jeu du baccalauréat*, similar to Scattergories), and games derived from the theatrics (improvisation and dramatization). This classification confirms Silva’s abovementioned thesis on the undetermined relationship between language, play and creativity. It also raises the question whether creativity is not in itself a crucial component of all categories and whether it should be introduced separately. That the definition and role of play are still unspecified, as Silva (2008: 21) appraises, becomes evident through the evaluation of answers provided by students attending the class *Games as a didactic tool*, which will be analyzed in the final portion of the article.

When the students of the class/course were asked about their experience with games in the classroom, several answers were provided, enumerating all activities not presented to them as serious work, for example theatre performances, various techniques of creative writing and role play, a standard component of foreign language learning. Such activities undoubtedly bring a positive contribution to classes and can stimulate the students' motivation, but they can hardly be regarded as games. Silva (2008: 14-19) defines games with four parameters, also named the *four metaphorical regions of play*: game materials (*matériel ludique*), game structures – game rules (*les structures ludiques*), the context: embracing the game, various sociocultural rules and customs, the atmosphere in the classroom (*le contexte ludique*), and the attitude towards games (*l'attitude ludique*).

Within the school environment games are usually connected to younger students: “Especially in pre-schools or elementary schools, games in language classes or classes in general are considered the activity that is spontaneously used by children in discovering the world” (Vanthier, 2009: 57). Games are used to a significantly lesser degree by young adults and adults (Silva, 2008:19), even though they could have even more positive effects, as older students normally have more problems in oral expression than younger ones, primarily as they feel less exposed and thus more open to expressing themselves (Petitmengin and Fafa, 2017:5).

2. The advantages and disadvantages of games in foreign language classes

Pedagogical play is compatible with the action-oriented approach defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Thue Vold (2016: 39) finds that CEFR treats the focus on not only the individual student but rather the whole group as one of the central topics. One of the essential benefits of games is the fact that they are performed in groups and therefore have significant influence on the students' interaction. Play has a significant effect on socialization, as it enables us to include those students who are otherwise excluded from the group for various reasons, gives the students the means to use the given foreign language spontaneously, relaxes the atmosphere in class, and aids in the less tragical perception of errors and mistakes (Silva, 2008). Playing is thus considered to be an authentic situation in which the use of the authentic “self” (=le “je” authentique), mentioned by Tagliante (2006: 97), is triggered, and the student is motivated to use various linguistic means in order to reach a particular goal, all the while using the foreign language in new, more or less real communicative situations (Franchon, 2016:120). In their research involving grammar school students, De Domizio and Mertelj (2015:208) came to the conclusion that didactic games are, besides audiovisual materials, the activity that motivates the students the most.

It is important, however, to point out the negative effects of games in class. Some weak points are connected to the learning situation: games during class can be perceived as unserious and teachers are consequently convinced it is a waste of time, especially due to the large difference between regular classes and play. Technical

difficulties might arise with certain games, such as too small or inadequately equipped classrooms, issues with performing the actual game, or even too much noise. According to Silva (2008: 28-35) the third group of difficulties is associated with the modified role of the students and their teachers. The students might not be up to participating as they wish to remain unexposed, are shy, or simply tired and unmotivated. The teachers may be similarly apprehensive, especially those who fear losing their authority by participating in this unconventional teaching process.

3. The optional course *Games as a didactic tool*: an introduction and its goals

The article aims to present the various standpoints of students of pedagogic programs at linguistic departments of the Faculty of Arts concerning the optional course *Games as a didactic tool*. At first a brief description of the course is provided, along with its structure, goals, intended attendees, and the actual process of implementation.

Games as a didactic tool is one of the elective courses of the pedagogical module that is intended for linguistic program students or, in other words, future teachers. It is included into the curriculum of the Department of Romance Languages and Literatures in alternation with other elective courses and is thus not carried out every year. In 2017/2018 the course was chosen by 28 students (26 female and 2 male students) of pedagogical programs at various linguistic departments. All students were enrolled in double-subject programs: 14 studying two languages (12 studying two foreign languages and two studying a foreign language plus their mother tongue), 9 studying a foreign language in combination with Pedagogy or Andragogy. The remaining five were enrolled in double-subject programs, combining a linguistic program with a non-linguistic one (two of them combining a linguistic program with History, two with Sociology and one with Philosophy).

The course is carried out in the first semester with two lessons per week. Due to the specific needs regarding space, the classes can take place only in the evenings. The course is practically oriented: after a few opening lectures introducing the history of play, the basic theoretical concepts and the possibilities of using games for educational purposes, the students present and perform their own game and get feedback from the teacher as well as their peers. In addition the students had to study two books in the Slovenian language (Mrak Merhar et al., 2013, Umek et al., 2013), translate an article or a segment which touches upon games as a didactic tool from “their” language into Slovene¹, and, finally, write an extensive reflection when the course was concluded.

4. The analysis of the students' reflections

24 reflections (22 by female students and 2 by male students) were handed in before the first exam deadline, ranging from 1500 and 2200 words. The contents were analyzed by determining the expected answer categories and encoding them. In the instructions for writing their reflections, the students were advised to start with a summary of the studied literature, proceed with an evaluation of their performance and finish with an overview of the course *Games as a didactic tool*. Besides the

relevant literature overview the expected categories were the evaluation of their game/performance and the course; however, other topics were expected, e.g. comments on the suitability of games for different age groups, the relevance of games in forming groups and learning by doing. It was our hope that suggestions for further improvement of the course's content and implementation would be provided, as they would be incredibly useful in future implementations.

From the reflections the following categories were formed: the advantages of games in foreign language classes, the advantages of the course in general, the analysis of one's own game/performance, the suitability of play for different age groups, learning by doing, the importance of feedback and the relevance of constructive criticism, group formation, the negative aspects of the course, and improvement suggestions.

Due to limited space only a handful of typical examples is presented for each category.

4.1 The advantages of games in foreign language classes

As was expected most students approve of using play in classes. They expressed their viewpoints either by summarizing the studied literature and providing citations or by expressing their personal opinions, which they had formed throughout the semester.

“Games have a strong motivational function, offering a real-life experience which is much easier to memorize than material provided in writing”. (ST1)

“Games encourage (positive) competitiveness, persistence, quick reactions and decision making, they stimulate interaction among players and improve rapport”. (ST2)

“Games are also important in foreign language classes as they reflect the reality through which the mother tongue is normally learned. We can get better acquainted with the foreign language in this fairly natural manner”. (ST16)

“(…) In the digital age games stimulate creativity and offer an escape from the pre-programmed, predictable, uncreative computer games for children, young adults or adults. The encouragement of (didactic) games is in fact the encouragement of creative thinking”. (ST17)

“I realized a few years ago that games are not merely for fun and relaxation but a useful tool to learn with”. (ST17)

4.2 The advantages of the course

The students appreciated the practical approach to the course and enjoyed the opportunity of testing games in practice. They furthermore complimented the positive atmosphere and took pleasure in being active during the actual course. What the students also observed as positive was providing study materials for each other, learning to prepare a lesson and presenting their respective games. One of the students appreciated the translation of texts into Slovene; she found this yielded more material in the said language and experienced the task as a useful linguistic exercise.

“It has turned out that the course is quite practically oriented, which I found positive, especially due to the fact that the curriculum does not contain enough practical programs”. (ST5)

“Most pedagogical courses are theory-based without practical application, whereas this particular course is quite the opposite”. (ST11)

“I enjoyed the enthusiasm and engagement of the participants in this course, as we are all too often very passive, sedentary and obsequious during our years of studies”. (ST1)

“This was a novel experience of conducting activities in class, which I found very useful for us as future teachers. We took another look at the structuring of lessons, the process of providing criticism and grading”. (ST4)

“I learned how to structure a lesson, outline instructions, and give adequate explanation prior to a performance, during which something unexpected might happen, so it is important to have a *contingency* plan”. (ST15)

“At the beginning I was a bit reserved, merely because I had never participated in a similar course during my years at the faculty, but became more and more relaxed and ended up quite enjoying myself. I loved coming to classes and always left full of energy and positive impressions, which furthermore affirms the positive effect of didactic games in class”. (ST5)

4.3 The evaluation of the students' respective games

The students' main problem was giving clear instructions at the appropriate time. In their reflections 10 students, slightly less than a half, mentioned having problems with providing instructions. Three typical examples are listed: **“There was some trouble with instructions, which were carefully planned, but not introduced appropriately”** (ST1), **“My instructions were unclear and drowned in noise when provided”** (ST10), “Although the game was simple, I had some trouble writing instructions” (ST18).

Some students mentioned the unpredictable responses of their classmates: “In the case of some students the game brought forth competitiveness, playfulness, joy, disappointment, and even harmless cheating” (ST1), “I was thus faced with the essential dilemma whether to treat my classmates as students or as test players/critics of my game. When they were full of energy and chatting to one another, I was not sure whether to adopt the stance of their teacher and calm them down, or treat them as my classmates, future teachers” (ST4).

The students also revealed the importance of a well-structured lesson plan: “I got to experience firsthand the significance of the teacher's presence, guidance, and the actual lesson plan, which serves as the foundation for future implementation” (ST19).

A crucial factor was the possibility of testing their respective games: “It enabled me to quickly and efficiently find the weak spots of my game, adjust the rules and

experience the unpleasant situations that might occur while playing” (ST16), “This was the case with one of our classmates whose game was well prepared, but the performance did not go as planned. It was a lesson for her as well as for ourselves” (ST11).

4.4 The suitability of play for adult students

The students discovered through introspection that adults can learn through games as well. Even though this did not come as a surprise, seeing that it was already mentioned in the prescribed literature, some students put it in writing: “I realized you are never too old to play” (ST1), “We demonstrated that games are an appropriate didactic means in teaching adult students; as active participants we enjoyed ourselves, got the chance to relax and learn, acquired new lexicon and directly experienced the positive effects of games” (ST18). One of the students shared an interesting personal experience: “I teach Italian as a volunteer at a day activity center for senior citizens and can confirm the elderly show incredible enthusiasm towards games. They often comment: “How exciting and completely different from what we are used to doing! We are having so much fun, we are playing, but also using Italian!” The elderly know they need to activate numerous functions to participate in a game. What surprises me is their level of competitiveness. Regardless of their age they still like the feeling of winning and show great remorse when they loose” (ST7).

4.5 Learning by doing

In the students' written reflections the most attention is given to their feelings when testing the games. They found it important and useful to be in the role of students – game testers: “It would be beneficial for teachers to continuously put themselves in the students’ shoes, as it would enable them to improve their teaching, easily recognize the students’ needs, help them motivate more efficiently, and ameliorate their general understanding of their students” (ST4). In most cases the students enjoyed playing games, felt content when winning and experienced regret when losing: “Once you are part of the game you cannot help but feel competitive; you do not think about the language you are using, but rather focus on what needs to be done for you or your team to score a point” (ST7), **“I usually felt perfectly fine as a student, which ultimately depended on the game.** Whenever the instructions were clear and the game was well performed, I enjoyed myself. However, when the instructions were complicated or unclear, I often did not know what it was I should be doing (...) I felt even more frustrated in cases of unfair evaluation” (ST11), “(...) I did not feel good, included or respected in such cases, which was reflected in the final result. The game was completed, but with great discontent” (ST3). **“This practical experience made me realize that games have the ability to entirely absorb us. It made it easier for me to get a better hand of both my past and present practical experience”** (ST19).

4.6 Getting and giving feedback

As is often the case with other courses, the students are reluctant in offering their opinion; it is difficult for them to express it in a constructive and reassuring manner.

After every game the critiques, written by the teacher and the students, were handed to the performer, who went through them at home and reported back to the group during the next class. The students were encouraged to express their opinions respectfully, which they ultimately found extremely useful: “I learned to give and accept constructive criticism” (ST3), “I would like to point out another positive aspect of the course – the immediate feedback on the game, which opened up new horizons concerning the planning process, and the offering and receiving of constructive criticism” (ST19), “**The** evaluation and the impressions of my co-players were extremely useful, as they pointed out future improvements” (ST16), “After each performance the students received written feedback with a list of positive and negative aspects, as well as advice on possible corrections. This enabled all of us, including the performer, to rethink the game; the performer then prepared a brief summary of the feedback provided and shared it with the group” (ST9), “I must finally say that I thoroughly enjoyed reading my classmates’ reflections on my game. I was faced with fresh viewpoints, ideas and creative suggestions which did not cross my mind before” (ST24).

4.7 Group formation

Surprisingly only nine students wrote opinions concerning the positive effects of games on group formation. They showed appreciation for meeting students attending different linguistic programs during class: “At this course students of different programs met, interacted and shared ideas” (ST18). “I must point out the relationship between students of different study programs. Even though we have our own separate studies, we got to know each other in a short amount of time and really connected. The main reason for this is the participation in games but also the competitiveness that sometimes arose” (ST20), “While most of us did not know each other, we got along very well, which also made the atmosphere during classes much more relaxed” (ST6).

4.8 The disadvantages of the course

According to the students the group was too big and the hour of implementation too late, which is something we cannot exert any influence on. They furthermore noted that the time appointed for each game was too short due to the large number of enrolled students. Some students were taken aback by the sheer competitiveness of their classmates: “The atmosphere in *Games as a didactic tool* was relaxed and creative, however, I do think it was too competitive at times. We forgot we were no longer children but, rather, students working together in order to learn the process of preparing and performing games we would one day present to our future students” (ST24).

5. Conclusion

The opinions written in the students' final reflections can be arranged into three large categories: the comprehension of the function of play in foreign language classes, the evaluation of the course *Games as a didactic tool* and the evaluation of their own respective games.

Games as a didactic tool did not attract any students with a negative attitude towards the use of games in foreign language classes, which is understandable, as there are several elective courses to choose from. Nevertheless, their students' viewpoints altered as the course rolled on. At the beginning of the semester the idea of using games in class seemed quite appealing and the task of preparing their own game did not appear too difficult. The reflections handed in at the end of the semester revealed that preparing their own games took a lot of time, effort, thinking, and testing, which ultimately led them to believe games in classes were in fact a serious activity, as was noted by Petitmengin and Fafa (2016: 4). Through the observation of themselves and their classmates, the students realized that games were suitable for all ages, not just children.

The students complimented the practical orientation of the course and made it clear multiple times it was something they missed with other courses. Thue Vold (2016: 37) comes to a similar conclusion: "Training programs for prospective teachers of foreign languages are frequently criticized for being too academic and lacking in practical work". **The major disadvantages were the late hour and the large number of students enrolled in the course, but these issues are beyond the power of teachers;** the faculty only has one lecture hall that is suitable for a course like this, and we do not wish to limit the number of students too rigorously, as the course is not implemented every academic year. According to the attendees the most valued experience was the opportunity to prepare their own game, carry it out, and at the same time participate in the role of a student to observe their reactions. Some were negatively surprised by the level of competitiveness among students. Unlike our expectations only a small number of students mentioned the influence of games in group formation and the establishment of group dynamics; they did, however, stress the importance of feedback. Students often have issues with giving constructive criticism, so the course was a good opportunity for them consider this phenomenon from both perspectives: as the givers and receivers of criticism.

Their written reflections are largely occupied by their own respective games. All phases are mentioned, from the basic concept, the preparation, the performance and the final feedback. Most students found the preparation more complex than expected; they often found it difficult to choose or create a suitable game. What especially took them by surprise was the importance of short and clear instructions. Some were disappointed by their performance; even though their game might have been well structured, the actual implementation was imperfect. Surprisingly not much was written about the objectives of individual games, as it is often the case that young teachers find it difficult to establish the objectives of an individual lesson. The students also reflected on themselves as teachers, how they managed to overcome stage fright and how they responded to praise and criticism.

Reflection writing turned out to be an appropriate task at the end of the semester, as it yielded considerable feedback on the execution of the course, and at the same time enabled the students to reflect on their own opinions on games in foreign language classes, realize that even though such chores might be fun for the pupils, they are in fact a serious and demanding task for the teacher.

6. Bibliography

- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- De Domizio, A., Mertelj, D. (2015). I giochi didattici nell'insegnamento/apprendimento d'italiano come lingua straniera/seconda. In: *Vestnik za tuje jezike*, n° 7, pp. 191-215.
- Franchon, CL. (2016). Intercompréhension et approche ludique: jouer aux cartes pour acquérir du vocabulaire dans une perspective plurilingue. In: *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 59, pp. 119-144.
- Mrak Merhar, I., Vidmar, K., Umek, L. (2013). *Uporaba igre v andragoških procesih*. Ljubljana: Salve.
- Petitmengin, V., Fafa, C. (2017). *La grammaire en jeu*. Grenoble: PUG.
- Silva, H. (2009). La créativité associée au jeu en classe de Français langue étrangère. In: *Synergies Europe*, n° 4, pp. 105-117.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tagliante, Ch.(2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Umek, L., Mrak Merhar, I., Mikac, M., Marčeta, Ž. (2013). *Zgodovina in razvoj pedagogike in andragogike igre*. Ljubljana: Salve.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Vold, E. T. (2016). Faire place au jeu dans la formation des enseignants de langues. In: *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 59, pp. 37-48.

Summary

For a long time games have been used by teachers of foreign languages as a fill-in before the end of classes or in the days preceeding holidays. At the present moment, thanks to some research, games are increasingly used as a legitimate means for reaching various goals; when teaching foreign languages teachers use games to acquire or refresh some topics. Games can also be used to reach other goals, such as forming teams for teamwork or increasing the students' motivation for learning.

The article introduces the viewpoints delivered by postgraduate students (future teachers of foreign languages) after studying games functioning as the didactic means of teaching for one semester of their elective course. The students' work was mostly practical. Each student had to prepare, perform and analyse a game suitable for language classes.

At the end of the course the students were asked to express their reflections on the topic and the analysis shows that their opinion changed during the semester. In their written assignments the students assess games as a positive aid in teaching, but they also recognise the possible risks of using games during lessons.

Key words: games in foreign language classes, reaching goals with the help of games, attitudes of prospective teachers of foreign languages

УДК: 811.163.3'366.584:811.512.161'366.584

811.512.161'366.584:811.163.3'366.584

ИДНО ВРЕМЕ ВО ТУРСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Марија Леонтиќ

Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia

marija.leontik@ugd.edu.mk

Апстракт: За изразување идно време (*gelecek zaman*) во турскиот јазик се употребува наставката „-AcAk“. Турските глаголи во идно време содржат глаголки корен, суфикс за идно време „-AcAk“ и суфикс за лице: *ben çalışacağım; sen çalışacaksın; o çalışacak; biz çalışacağız; siz çalışacaksınız; onlar çalışacaklar*. Идното време во македонскиот јазик се образува со партикулата *ќе* и формата на глаголот во сегашно време: *јас ќе работам; ти ќе работиш; тој, таа, тоа ќе работи; ние ќе работиме; вие ќе работите; тие ќе работат*. Овој труд ќе ги анализира морфолошките и семантичките карактеристики на идното време во турскиот и во македонскиот јазик и ќе ги утврди нивните сличности и разлики.

Клучни зборови: *турски јазик, македонски јазик, идно време.*

Future Tense in Turkish Language and Future Tense in Macedonian Language

Abstract: Turkish future tense uses the suffix “-AcAk”. The future tense verb containing the verb root, future tense suffix “-AcAk” and personal suffix: *ben çalışacağım; sen çalışacaksın; o çalışacak; biz çalışacağız; siz çalışacaksınız; onlar çalışacaklar*. The future tense in Macedonian language is formed with the particle *ќе* preceding the present tense forms of the given verb: *јас ќе работам; ти ќе работиш; тој, таа, тоа ќе работи; ние ќе работиме; вие ќе работите; тие ќе работат*. This paper shall discuss the morphological and the semantic properties of these future tenses and will offer an account of their similarities and differences.

Key words: *Turkish language, Macedonian language, future tense.*

1. Вовед

Турскиот јазик (Türk dili), според генеалошката класификација спаѓа во урало-алтајското јазично семејство, а по структурата е аглутинативен јазик. Македонскиот јазик според генеалошката класификација спаѓа во индоевропското јазично семејство, а според структурата е флективен јазик. Во последно време посебно се разви контрастивната граматика со која се разгледуваат специфичностите, допирните точки и врски, но и разликите меѓу два или повеќе јазика.

Во овој труд идното време се истражува како лингвистички поим и при ова се зема предвид граматичкиот опис на турската и на македонската граматика кои иако имаат различни традиции во новите истражувања покажуваат слични тенденции бидејќи во слично време почнаа да ги применуваат најновите светски лингвистички достигнувања.

Идното време во турскиот јазик Мухарем Ергин (1998: 302) го опишува на следниот начин: „Идното време изразено со вистинските наставки за идно време (-асак, -есек) е одредено идно време со намера и желба. Во ова вистинско идно време има категоричност, а не можност. Изразува дека дејството ќе се реализира, а не дека може да се реализира.“ Според Зејнеп Коркмаз (2017: 558-559): „Идното време со наставката -AcAk (-асак, -есек) изразува сè уште нереализирано дејство на глаголот кое задолжително ќе се реализира во временски период што се наоѓа во иднината. Идното време образувано со оваа наставка и да изразува дејството кое ќе се реализира во вид на намера бидејќи има задолжителност се карактеризира со категоричност.“

Идното време во македонскиот јазик Блаже Конески (1987: 488) го дефинира на следниот начин: „Со идно време се соопштува дејство што треба да настапи по даден момент.“ Според Живко Цветковски (2008: 203): „Со идното време се означува дејство кое треба се врши или да се изврши во иднина. Поимот иднина може да се однесува не само на периодот по сегашноста, туку и на периодот по некој момент во минатото.“

Целта на овој труд е преку споредување на идното време да се согледаат и сфатат основните разлики и сличности меѓу турскиот и македонскиот јазик, да се запознаат еквивалентите и да се откријат различни начини на предавање на значењето на идното време од турски на македонски јазик. При разгледување на идното време, појавите што се присутни и во турскиот и во македонскиот јазик прикажани се со заеднички примери, а тие што се својствени само за турскиот или за македонскиот јазик дадени се низ превод.

2. Морфолошката структура на глаголите во идно време

во турскиот и во македонскиот јазик

Во турскиот јазик идното време спаѓа во простите глаголски форми, а во македонскиот јазик во сложените глаголски форми.

Идно време (gelecek zaman) во турскиот јазик изразува дека дејството ќе се реализира во иднина. Наставка за идно време во турскиот јазик е **/-(y)AcAk/ (-acak, -ecek)** и подлежи на законот за вокална хармонија. Пр. *kat-acak/* ќе додава, ќе додаде; *at-acak/* ќе фрла, ќе фрли; *gir-ecek/* ќе влегува, ќе влезе; *geri ver-ecek/* ќе враќа, ќе врати и др. Доколку глаголскиот корен или основа завршува на вокал, пред наставката за идно време **-AcAk** се додава помошниот консонант **y** **/-(y)AcAk/** бидејќи во турскиот јазик два вокала не можат да стојат еден до друг. Пр. *karşıla-(y)acak/* ќе дочекува, ќе дочека.

Личните наставки за идно време во турскиот јазик за еднина се: 1л. **-Im** (**-im, -im, -um, -üm**), 2л. **-sIn** (**-sin, -sin, -sun, -sün**), 3л. **Ø**, а за множина: 1л. **-Iz** (**-iz, -iz, -uz, -üz**), 2л. **-sInIz** (**-sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz**), 3л. **-lAr** (**-lar, -ler**). Пр. *iç-eceğ-im/* ќе пијам, ќе испијам; *iç-ecek-sin/* ќе пиеш, ќе испиеш; *iç-ecek-Ø/* ќе пие, ќе испие; *iç-eceğ-iz/* ќе пиеме, ќе испиеме; *iç-ecek-siniz/* ќе пиете, ќе испиете; *iç-ecek-ler/* ќе пијат, ќе испијат.

Во наставката за идно време **-AcAk**, консонантот **/k/** кога ќе ги добие личните наставки за прво лице еднина и множина се забележува гласовната појава омекнување (*yumuşama*), при што **/k/** преминува во **/ğ/** (меко г). Пр. *gönder-ecek-im > gönder-eceğ-im/* ќе праќам, ќе испраќам; *ısıt-acak-iz > ısıt-acağ-iz/* ќе топлиме, ќе стоплиме и др.

Одречната форма за идно време се образува со наставката **-mA (-ma/ -me)** што подлежи на законот за вокална хармонија. Пр. *gelme-y-eceğ-im, gelme-y-eceksin, gelme-y-ecek, gelme-y-eceğ-iz, gelme-y-eceksiniz, gelme-y-ecekler/* не ќе дојдам, не ќе дојдеш, не ќе дојде, не ќе дојдеме, не ќе дојдете, не ќе дојдат; *okuma-y-a-ğ-im, okuma-y-a-caksın, okuma-y-a-cak, okuma-y-a-ğ-iz, okuma-y-a-caksınız, okuma-y-a-caklar/* не ќе читам, не ќе читаш, не ќе чита, не ќе читаме, не ќе читате, не ќе читаат.

Прашална форма за идно време се образува со прашалната наставка **mI (mı, mi, mu, mü)** што иако се пишува одделно подлежи на законот за вокална хармонија и следи по глаголот во идно време. Пр. *taşı-y-a-cak mıyım? taşı-y-a-cak mısın? taşı-y-a-cak mı? taşı-y-a-cak mıyız? taşı-y-a-cak mısınız? taşı-y-a-caklar mı?/* дали ќе носам/ износам? дали ќе носиш/ износиш? дали ќе носи/ износи? дали ќе носиме/ износиме? дали ќе носите/ износите? дали ќе носат/ износат?.

GELECEK ZAMAN

		Потврдна форма Olumlu Şekil	Одречна форма Olumsuz Şekil	Прашална форма Soru Şekli
		gel-/ дојде, доаѓа	gel-	gel-
Teklik				
1.kişi	/-(y)AcAk/-Im	gel-eceğ-im	gel-me-(y)eceğ-im	gel-ecek miyim?
2.kişi	/-(y)AcAk/-sIn	gel-ecek-sin	gel-me-(y)ecek-sin	gel-ecek misin?
3.kişi	/-(y)AcAk/-Ø	gel-ecek	gel-me-(y)ecek	gel-ecek mi?
Çokluk				
1.kişi	/-(y)AcAk/-Iz	gel-eceğ-iz	gel-me-(y)eceğ-iz	gel-ecek miyiz?
2.kişi	/-(y)AcAk/-sInIz	gel-ecek-siniz	gel-me-(y)ecek-siniz	gel-ecek misiniz?
3.kişi	/-(y)AcAk/-IAr	gel-ecek-ler	gel-me-(y)ecek-ler	gel-ecek-ler mi?

ИДНО ВРЕМЕ (ФУТУР)

		Потврдна форма	Одречна форма	Прашална форма
		дојде	дојде	дојде
Еднина				
1. лице	ќе + -(ам)	ќе дојдам	не ќе дојдам/ нема да дојдам	дали ќе дојдам?
2. лице	ќе + -ш	ќе дојдеш	не ќе дојдеш/ нема да дојдеш	дали ќе дојдеш?
3. лице	ќе + -Ø	ќе дојде	не ќе дојде/ нема да дојде	дали ќе дојде?
Множина				
1. лице	ќе + -ме	ќе дојдеме	не ќе дојдеме/ нема да дојдеме	дали ќе дојдеме?
2. лице	ќе + -те	ќе дојдете	не ќе дојдете/ нема да дојдете	дали ќе дојдете?
3. лице	ќе + -ат	ќе дојдат	не ќе дојдат/ нема да дојдат	дали ќе дојдат?

Идно време (футур) во македонскиот јазик се образува со честичката (партикулата) **ќе** како помошен елемент и **формите за сегашно време** на глаголот што се менува. Тоа значи дека партикулата *ќе* и наставките за сегашно време (за еднина: 1л. -м, 2л. -ш, 3л. Ø; за множина: 1л. -ме, 2л. -те, 3л. -ат) се додаваат на глаголи од несвршен вид (јас ќе трчам, ти ќе трчаш, тој ќе трча, ние ќе трчаме, вие ќе трчате, тие ќе трчаат/ ben koşacağım, sen koşacaksın, o koşacak, biz koşacağız, siz koşacaksınız, onlar koşacaklar) и на глаголи од свршен вид (јас ќе истрчам, ти ќе истрчаш, тој ќе истрча, ние ќе истрчаме, вие ќе истрчате, тие ќе истрчаат/ ben sona kadar koşacağım, sen sona kadar koşacaksın, o sona kadar koşacak, biz sona kadar koşacağız, siz sona kadar koşacaksınız, onlar sona kadar koşacaklar).

Идно време се образува од глаголи од а-група, и-група и е-група:

	а-група		и-група		е-група	
	несвршен трча/koş-	свршен истрча/koş-	несвршен брои/say-	свршен изброи/say-	несвршен пее/şarkı söyle-	свршен испее/şarkı söyle-
јас	ќе трча-м	ќе истрча-м	ќе броја-м	ќе изброја-м	ќе пеа-м	ќе испеа-м
ти	ќе трча-ш	ќе истрча-ш	ќе брои-ш	ќе изброи-ш	ќе пее-ш	ќе испее-ш
тој, таа, тоа	ќе трча-ø	ќе истрча-ø	ќе брои-ø	ќе изброи-ø	ќе пее-ø	ќе испее-ø
ние	ќе трча-ме	ќе истрча-ме	ќе брои-ме	ќе изброи-ме	ќе пее-ме	ќе испее-ме
вие	ќе трча-те	ќе истрча-те	ќе брои-те	ќе изброи-те	ќе пее-те	ќе испее-те
тие	ќе трча-ат	ќе истрча-ат	ќе број-ат	ќе изброј-ат	ќе пе-ат	ќе испе-ат

Несвршените и свршените глаголи во идно време од македонскиот јазик во турскиот јазик се предаваат со дополнителни зборови кои го конкретизираат значењето несвршеност или свршеност бидејќи кај турските глаголи нема ваква дистинкција ниту морфолошки показатели. Пр. ќе печеш/ pişireceksin, ќе испечеш/ sona kadar pişireceksin; ќе пее/ şarkı söyleyecek, ќе испее/ bütün şarkıyı söyleyecek; ќе пишуваме/ yazacağız, ќе напишеме/ sona kadar yazacağız; ќе плаќате/ ödeyeceksiniz, ќе платите/ bütün ödeyeceksiniz, бүsbütün ödeyeceksiniz, sona kadar ödeyeceksiniz; ќе прават/ yapacaklar, ќе направат/ büsbütün yapacaklar. Иако во турските граматика глаголите не ја разликуваат граматичката категорија вид, сепак можеме да речеме дека турските глаголи се однесуваат

како двовиден, односно се истовремено од свршен и од несвршен вид и се тесно поврзани со граматичката категорија време. Во турскиот јазик граматичката категорија време и различните прилошки определби го претставуваат глаголското дејство во неговиот тек и одвивање или во неговата заокруженост и целосна опфатеност. Пр. О, bugün kitabı okuyacak. / Таа денес ќе ја чита книгата. // О, akşama kadar kitabı tamamen okuyacak./ Таа до вечер ќе ја прочита книгата.

Одречните форми на идното време се образуваат на два начина, со **честичката не** пред глаголот во идно време: не ќе зборувам, не ќе зборуваш, не ќе зборува, не ќе зборуваме, не ќе зборувате, не ќе зборуваат и со конструкцијата составена со **глаголот нема, честичката да** и глаголот во сегашно време: нема да зборувам, нема да зборуваш, нема да зборува, нема да зборуваме, нема да зборувате, нема да зборуваат/ konuşmayacağım, konuşmayacaksın, konuşmayacak, konuşmayacağız, konuşmayacaksınız, konuşmayacaklar.

Прашалните форми за идно време се образуваат на два начина, со **прашалното зборче дали** што доаѓа пред глаголот во идно време (дали ќе мијам/измијам? дали ќе миеш/ измиеш? дали ќе миѐ/ измиѐ? дали ќе миѐме/ измиѐме? дали ќе миѐте/ измиѐте? дали ќе мијат/ измијат?// yıkayacak mıym? yıkayacak mısın? yıkayacak mı? yıkayacak mıyız? yıkayacak mısınız? yıkayacaklar mı?) и со **честичката ли** што се користи флексибилно (Ќе работам ли јас?/ Јас ли ќе работам?, Ќе работиш ли ти?/ Ти ли ќе работиш?, Ќе работи ли тој?/ Тој ли ќе работи?, Ќе работиме ли ние?/ Ние ли ќе работиме?, Ќе работите ли вие?/ Вие ли ќе работите?, Ќе работат ли тие?/ Тие ли ќе работат?// Ben çalışacak mıym?, Sen çalışacak mısın?, O çalışacak mı?, Biz çalışacak mıyız?, Siz çalışacak mısınız?, Onlar çalışacak mılar?).

3. Семантиката на идното време во турскиот и во македонскиот јазик

Во турскиот и во македонскиот јазик, идното време како лингвистички поим има основни и секундарни значења.

3.1. Основното значење на идното време во турскиот јазик е да изразува:

а) дејства што ќе се реализираат во иднина (наставката за идно време -AcAk доколку во трето лице еднина се прошири со наставката -Dir и нејзините варијанти -dir, -dir, -dur, -dür, -tır, -tır, -tur, -tür се добива значење на категорично реализирање на дејството)

тур. Ben bu kitabı bir ay içinde okuyacağım.

мак. Јас оваа книга ќе ја прочитам за еден месец.

тур. O, yarın fakülteye *gidecektir*.

мак. Тој утре *ќе оди* на факултет.

б) предвидени или испланирани настани

тур. Bir hafta sonra öğrenciler ikinci ara sınavı *tamamlayacaklar*.

мак. По една седмица студентите *ќе го завршат* вториот колоквиум.

тур. Bu projeyle öğretmenleri *destekleyecek*.

мак. Со овој проект *ќе ги поддржи* наставниците

3.2. Секундарно значење на идното време во турскиот јазик е да означува:

а) моралност, задолжителност на реализирање на дејството (кога се употребува во второ лице еднина или множина)

тур. Burs almak için bir dilekçe *yazacaksın*.

мак. За да добиеш стипендија *ќе напишеш* молба.

тур. Cuma günü buraya *geleceksiniz* ve yeni pasaportunuzu *alacaksınız*.

мак. Во петок *ќе дојдете* тука и *ќе го земете* новиот пасош.

б) заповед (кога се употребува во второ лице еднина или множина)

тур. Lusi'yi *bulacaksın*. Mektubu ona *vereceksin*. Bunu kimseye *söylemeyeceksin*.

мак. *Ќе ја пронајдеш* Луси. Писмото *ќе ѝ го дадеш*. За ова никому *не ќе кажеш*.

в) претпоставка и можност (кога наставката за идно време -AcAk се употребува со наставката -DIr)

тур. Bu kadar büyük emekten sonra Ali *başaracaktır*.

мак. По волку голем труд Али *ќе успее*.

г) дејство што ќе се врши по моментот на зборување во однос на моментот на зборување (поимот иднина тука се однесува на периодот по некој момент во минатото, глаголот *evlenecek/ ќе се мажи* означува идност во однос

на глаголот *duydum/ слушнав* во минато време, а не во однос на времето на говорење во сегашноста)

тур. Dün duydum ki Kamelya gelecek ay evlenecek.

мак. Вчера слушнав дека Камелија следниот месец ќе се мажи.

3.3. Основното значење на идното време во македонскиот јазик е да изразува:

а) дејства што треба да се вршат или извршат во иднина

мак. Ние следната година *ќе студираме* на универзитет.

тур. Biz gelecek yıl üniversitede *okuyacağız*.

б) предвидени или испланирани настани

мак. По четири години студентите *ќе дипломираат*.

тур. Dört yıl sonra öğrenciler *mezun olacaklar*.

в) дејство што ќе се врши по моментот на зборување во однос на моментот на зборување (поимот иднина тука се однесува на периодот по некој момент во минатото, глаголот *ќе студира* означува идност во однос на глаголот *слушнав* во минато време, а не во однос на времето на говорење во сегашноста)

мак. Минатиот месец слушнав дека Мелиса *ќе студира* во Турција.

тур. Geçen ay duydum ki Melis Türkiye’de *okuyacak*.

3.4. Секундарните значења на идното време во македонскиот јазик се следниве:

а) заповед

мак. *Ќе одиш* на пазар и *ќе купиш* зеленчук.

тур. Pazara *gideceksin* ve sebze *alacaksın*.

б) можност

мак. *Ќе направам* нешто со што вие *ќе се гордеете*.

тур. Benimle gururlanacağınız bir şey *yapacağım*.

в) претпоставка (во овој случај во составот може да се употреби и сврзникот *да*)

мак. Колку години има Мине? Не знам, *не ќе има* повеќе од 30, *ќе да има* 25 години.

тур. Mine kaç yaşında? Bilmiyorum, 30 yaşından fazla *olmayacaktır*, 25 yaşında *olacaktır*.

мак. Станот *ќе има* околу 100 квадрати.

тур. Dairenin büyüklüğü 100 metre kare civarında *olacaktır*.

г) повторливост

мак. Во октомври *ќе започне* новата учебна година година, студентите *ќе одат* на предавања, *ќе имаат* колоквиуми и *ќе полагаат* завршен испит.

тур. Ekimde yeni eğitim yılı *başlayacak*, öğrenciler derse *gidecekler*, ara sınavları *olacak* ve finale *girecekler*.

д) севременост

мак. Што *ќе посееш*, тоа *ќе ожнееш*.

тур. Neyi *ekeceksen*, onu *biçeceksin*.

ѓ) минатост (за посликовито раскажување)

мак. Влегов во предавалната да предавам и, што *ќе видам*: студентите избегале!

тур прев. Dershaneye girdim ve neyi görecektime: öğrenciler kaçmışlar!

Значењето идност во македонскиот јазик се искажува и со конструкцијата составена од **има/нема, честичка да и глагол во сегашно време** (за потврдна форма: има+да+сегашно време; за одречна форма: нема+да+сегашно време) што во турскиот јазик се предава со идно време: има да сликам/ resim çizeceğim, има да сликаш/ resim çizeceksin, има да слика/ resim çizecek, има да сликаме/ resim çizeceğiz, има да сликате/ resim çizeceksiniz, има да сликаат/ resim çizecekler; нема да сликам/ resim çizmeyeceğim, нема да сликаш/ resim çizmeyeceksin, нема да слика/ resim çizmeyecek, нема да сликаме/ resim çizmeyeceğiz, нема да сликате/ resim çizmeyeceksiniz, нема да сликаат/ resim çizmeyecekler. Со оваа конструкција се изразува поголема сигурност во реализирањето или нереализирањето на идното дејство:

мак. Догодина *има да студирам* на Филолошкиот факултет.

тур. Gelecek yıl Filoloji fakültesinde *okuyacağım*

мак. Догодина *нема да студирам* на Филолошкиот факултет.

тур. Gelecek yıl Filoloji fakültesinde okumayacağım.

4. Заклучок

Глаголите во идно време во турскиот и во македонскиот јазик покажуваат сличности и разлики и од морфолошки и од семантички аспект.

Од морфолошката промена и од семантиката на глаголите во идно време во турскиот јазик се согледува дека:

-во турскиот јазик идното време е проста глаголска форма;

-формите на глаголите имаат глаголски корен, наставка за идно време и наставка за лице (*bak-acak-sın/* ќе гледаш);

-кога глаголскиот корен или основа завршува на вокал, пред наставката за идно време -AcAk (-acak, -ecek) се додава помошниот консонант /y/ (*süsle-y-ecek/* ќе краси, ќе украси);

-личните наставки за идно време се исти како личните наставки кај сегашно време (*şimdiki zaman*), сегашно-идно време (*geniş zaman*), минато неопределено време (*belirsiz geçmiş zaman*) и наложителен начин (*gereklilik kipi*);

-формите за трето лице еднина немаат наставка за лице, а самото отсуство на личната наставка означува трето лице еднина (*yolla-y-acak-ø/* ќе испрати);

-има промена на завршниот консонант од наставката за идно време -AcAk пред личната наставка за прво лице еднина и множина (консонантот /k/ од наставката за идно време преминува во /ğ/; *yönet-ecek-im > yöneteceğim/* ќе управувам, *yönet-ecek-iz > yöneteceğiz/* ќе управуваме);

-одречната форма за идно време се образува со наставката -mA (-ma/ -me) што подлежи на законот за вокална хармонија (*gitmeyecek/* не ќе оди, не ќе отиде; *virma-yacak/* не ќе тропа, не ќе тропне);

-прашална форма за идно време се образува со прашалната наставка *mI* (*mi, mi, mi, mii*) што иако се пишува одделно подлежи на законот за вокална хармонија и следи по глаголот во идно време (*çıkacak mı?/* Дали ќе излегува? Дали ќе излезе?);

-основни значења на глаголите во идно време се: дејства што ќе се реализираат во иднина и предвидени или испланирани настани;

-секундарни значења на глаголите во идно време се: моралност, задолжителност на реализирање на дејството, заповед, претпоставка и можност,

дејство што ќе се врши по моментот на зборување во однос на моментот на зборување.

Од морфолошката промена и од семантиката на глаголите во идно време во македонскиот јазик се забележува дека:

-во македонскиот јазик идното време е сложена глаголска форма;

-формите за трето лице еднина немаат наставка за лице, а самото отсуство на личната наставка означува трето лице еднина (ќе испрати/ yollayacak);

-има промена на основниот вокал во прво лице еднина кај глаголите од и-група и е-група (/и/ и /е/ преминуваат во /а/; седи – ќе седам/ oturacağım; најде – ќе најдам/ bulacağım);

-кај некои глаголи во прво лице еднина и во трето лице множина се јавува консонантот /j/ (стои – ќе сто-**j**-ам, ќе сто-**j**-ат/ duracağım, duracaklar; мие – ќе ми-**j**-ам, ќе ми-**j**-ат/ yıkaıacağım, yıkaıacaklar);

-личната наставка за трето лице множина (-ат) кај глаголите од и-група и е-група се додава на општиот дел на глаголот, а не на основниот вокал (чисти – ќе чистат/ temizleyecekler, најде – ќе најдат/ bulacaklar);

-одречните форми на идното време се образуваат на два начина, со честичката *не* пред глаголот во идно време (не ќе мисли, не ќе замисли/ düşünmeyecek) и со конструкцијата составена од глаголот *нема*, честичката *да* и глаголот во сегашно време (нема да мисли, нема да замисли/ düşünmeyecek);

-прашалните форми за идно време се образуваат на два начина, со прашалното зборче *дали* што доаѓа пред глаголот во идно време (Дали ќе мие? Дали ќе измие?/ Yıkaıacak mı?) и со честичката *ли* што се користи флексибилно (Ќе излегува ли тој? Ќе излезе ли тој?, Тој ли ќе излегува?, Тој ли ќе излезе?/ O çıkacak mı?);

-основни значења на глаголите во идно време се: дејства што треба да се вршат или извршат во иднина, предвидени или испланирани настани и дејство што ќе се врши по моментот на зборување во однос на моментот на зборување;

-секундарни значења на глаголите во идно време се: заповед, можност, претпоставка, повторливост, севременост и минатост.

Од гореизложеното може да се заклучи дека идното време во турскиот и во македонскиот јазик имаат повеќе сличности на семантички план. Идното време во турскиот јазик не го содржи значењето повторливост, севременост и минатост (за посликовито раскажување). Повторливоста и севременоста како

во гореизложените примери се предаваат обично со идно време или со сегашно-идно време (*geniş zaman*), а минатоста (за посликовито раскажување) со раскажано идно време (*gelecek zamanın hikayesi*). Сличностите и разликите на значењето на идното време во турскиот и во македонскиот јазик и нивната еквиваленција или предавање во јазикот цел можат да им бидат корисни и на преведувачите при нивната преведувачка активност.

Библиографија

1. Banguoğlu, Tahsin. 1990. *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
2. Eker, Süer. 2010. *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
3. Ergin, Muharrem. 1998. *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
4. Gencan, Nejat Tahir. 1992. *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
5. Korkmaz, Zeynep. 2017. *Türkiye Türkçesi Grameri - Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
6. Leontik, Mariya. 2014. *Temel Türkçe Dil Bilgisi*. Skopje.
7. Ахмед, Октај. 2008. *Вовед во морфологија на турскиот јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
8. Бојковска, Стојка. Ѓуркова, Минова Лилјана. Пандев, Димитар. Цветковски Живко. 2008. *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Просветно дело.
9. Јанушева, Виолета. 2017. *Стандарден македонски јазик*. Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола.
10. Кепески, Круме. 1985. *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Просветно дело.
11. Конески, Блаже. 1987. *Граматика на македонскиот литературен јазик*. Скопје: Култура.
12. Николовска, Виолета. 2012. *Македонски јазик со култура на изразувањето*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
13. Панзова, Виолета. 1996. *Универзалната граматика и македонскиот јазик*. Скопје: Епоха.
14. Саздов, Симон. 2007. *Современ македонски јазик 1, 2, 3, 4*. Скопје: Табернакул.

ДЕ- И РЕМИФОЛОГИЗАЦИЯ ИСТОРИИ В ПЬЕСЕ М. УГАРОВА «ГОЛУБИ»

Наталья Лесных

Аспирант, Воронежский государственный университет,

natasha-les@mail.ru

Аннотация: культуре XX века в целом свойственен интерес к мифу. В эстетике постмодернизма этот интерес приобретает особые свойства, становясь основой для построения текста. Предметом исследования в статье стала пьеса современного драматурга М. Угарова «Голуби», которая рассматривается как пример де- и ремифологизации истории. В пьесе реконструируется механизм самозванства. Текст характеризуется активными контекстными планами и содержит отсылки к произведениям А. Пушкина, А. Белого, Ф. Достоевского

Ключевые слова: постмодернизм, М. Угаров, современная драматургия, «Голуби»

На протяжении всего XX столетия в мировой и отечественной культуре наблюдается интерес к мифу и специфике мифологического мировосприятия, проявляющийся в пяти основных аспектах: «1) резко активизируется использование мифологических образов и сюжетов; 2) создаются многочисленные стилизации и вариации на темы, задаваемые мифом, обрядом или архаическим искусством; 3) интенсифицируется создание «авторских мифов»; 4) мифологические традиции синтезируются с новыми литературными тенденциями; 5) мифотворчество проникает во все сферы человеческой деятельности» [2, с. 37].

Черты мифологического мышления наблюдаются в массовом сознании, в политических идеологических системах, в художественном творчестве. Такой процесс можно осмыслить как ремифологизацию. По мнению современного исследователя А. Плахова, он состоит в следующем: «Вследствие того, что средний буржуазный человек, отчужденный от полноценного участия в историческом процессе, но испытывающий на себе его издержки, склонен вообще усомниться в реальности прогресса (социального и культурного), в рациональной, изменяемой природе господствующих над ним «внеличных» сил <...> вполне реальные проявления современной жизни и истории (в том числе и бесспорные исторические факты) приобретают некие абсолютные, «иррациональные» <...> очертания. В этом смысле создаваемая модель подобна мифологической, только объект моделирования – не силы природы, а

механизмы общественного устройства либо совсем не познанные буржуазным человеком, либо направленные его сознанием в желаемое, но ложное русло» [6, с. 44].

Процесс ремифологизации неразрывно связан с явлением демифологизации. Термин «демифологизация» в научный обиход был введен немецким философом и теологом Р. Бульманом в 40-х гг. XX в., выдвинувшим тезис о «демифологизации» веры. Более широкую трактовку понятие получило в работе Дж. Ваттимо «Прозрачное общество» (1989).

Джанни Ваттимо представляет герменевтический вариант постмодернистской философии. В отличие от других постмодернистов, слову «постмодерн» он предпочитает термин «поздняя современность», считая его более точным. К трактовке истории Ваттимо применяет ключевые характеристики постмодернистского мироотношения (плюрализм и релятивизм), согласно которым «<...> ни один из центров не может претендовать на то, чтобы быть главным, объединяющим и координирующим. Поэтому прежняя история становится «неисторией» или «постисторией». <...> Средства массовой информации делают такую историю не единой и универсальной, а симультанной, ибо они позволяют расположить все события в плоскости одновременного сосуществования, составить из них некую синхронную мозаику, где нет последовательного хода или потока событий, направления, стадий, этапов, эпох» (Цит. по ([14, с. 327])).

Постсовременность не стремится порвать с прошлым, напротив, она обращена к нему, хотя прошлое не восстанавливается в прежнем своем виде, оно воспринимается через призму иронии, игры и деконструкции.

Демифологизация и ремифологизация выполняются в различных системах координат (демифологизация осуществляется после «конца» мифа, <...>, а ремифологизация производится «внутри»). Эти процессы неидентичны, неравноценны, это два различных символических «жеста», выполняемых одновременно в различных плоскостях по отношению друг к другу. Они встречаются лишь «моментально», при пересечении мифа и интерпретации...» [1].

Приемы де- и ремифологизации М. Угаров использует и в пьесе «Голуби» (1989), в которой обращается к «сверхтексту» русской культуры. Эта пьеса, одна из ранних в творчестве драматурга, содержит отсылку к русской истории конца XVI – начала XVII вв., а именно к событиям Смутного времени.

В пьесе де- и ремифологизации подвергается история Григория Отрепьева (Лжедмитрия I), которая и легла в основу сюжета. Впрочем, то, что речь идет об эпохе Бориса Годунова, становится понятно не сразу, лишь к середине пьесы, да и сам исторический контекст оказывается вторичным. М.

Угаров предлагает фрагмент истории Григория до до самозванства, исследуя внутренние мотивы зарождения желаний отказаться от собственного имени и обрести власть.

А. Злобина отмечает, что «этот парадоксальный способ организации сценического действия – когда собственно действенная его часть оказывается вынесена куда-то в будущую историю или, напротив, предысторию – использован Угаровым не только в «Голубях». Пьесы «Газета «Русский инвалид»...» и «Зеленые щеки апреля», дополнившись ремарочными красотами, сохранили ту же причуду сюжетосложения. При этом не важно, какого рода персонажи вовлечены в игру – вымышленные ли, реально-исторические» [3, с. 198].

В пьесе «Голуби» драматург идет по пути «углубления», сосредотачивая свое внимание на феномене самозванства и комплексе этических проблем, связанных с ним, создает своего рода патографический портрет самозванца.

Русская литература, начиная с классицизма (например, с А.П. Сумарокова) насчитывает бесчисленное количество интерпретаций феномена самозванства, реализуемых как в образах вымышленных, так и реально-исторических самозванцев (например, у А.С. Пушкина: Григорий Отрепьев, Борис Годунов, Емельян Пугачев и др.). Наиболее яркие образы литературных самозванцев созданы Н.В. Гоголем («Ревизор» и «Мертвые души»), Ф.М. Достоевским (Раскольников и Свидригайлов, Иван и Дмитрий Карамазовы, персонажи «Бесов» и др.), тема самозванства активно используется в литературе и культуре Серебряного века (герои Ф. Сологуба, Д. Мережковского, А. Белого) и остается актуальной до сих пор.

Такая растиражированность темы и образа самозванца настраивает на выявление интертекстуального пласта пьесы, который обнаруживается уже на уровне паратекстуальной цитации, содержащей аллюзию на роман Андрея Белого «Серебряный голубь», а также в ремарке, открывающей первое действие («Ночь. Келья в монастыре»), отсылающей к сцене «Ночь. Келья в Чудовом монастыре» из трагедии «Борис Годунов» А.С. Пушкина. Обе интертекстемы находятся в сильных позициях в тексте, что свидетельствует о сознательной установке автора на диалог с претекстами.

Б.В. Томашевский утверждал, что трагедия Пушкина «знаменует новую стадию в обращении к исторической теме», так как «от предшествующего времени этот этап отличается принципом исторической верности» [11, с. 55]. Известный факт, что пушкинская трагедия «Борис Годунов» основана на исторических источниках, отсюда в пьесе реально-исторические персонажи, попытка воспроизведения колорита эпохи, а также точное указание топонимов. Обозначая место действия в своей пьесе, М. Угаров умалчивает, что все

происходит в Чудовом монастыре, и этим выражает программную для себя установку на предельный субъективизм, отсутствие каких-либо претензий на историзм и документализм.

П. Руднев рассматривает пьесу Михаила Угарова «Голуби» как редкий в современной драматургии пример интеллектуальной драмы, где обращение к истории не имеет конкретного, прямого смысла: «Угаров написал пьесу – почти физиологический очерк – об уникальнейшем типе искаженной психологии <...>. Стремясь к святости, <...> скитники насильственно бегут мирских соблазнов <...>. Ими правит тяжелый испуг, невольно тянущий их в омут греха: к убийству, к властолюбию, к порфире кесаря. Страдание двулико: слишком часто оно приводит к тирании» [9, с. 176].

Традиционно вопрос о Самозванце стоит следующим образом: сам ли он «заварил» всю громадную интригу или его просто использовали, соблазнив щедрыми посулами? Разрешение данного вопроса замыкается на особенностях характера Самозванца.

Самозванец у Пушкина – сам творец своей авантюры. «Он самостоятельно обдумал замысел, <...> Он прекрасно осознает, что его пытаются использовать, но делает вид, что ничего не замечает, в свою очередь, надеясь обвести сторонников вокруг пальца и добиться своего» [5, с. 141]. Однако Пушкин в Отрепьеве видит не демона, но человека, причем, что особенно важно, человека молодого, перед которым «жизни даль / Лежит светла, необозрима».

Григорий в интерпретации М. Угарова находится вне оппозиции «полное ничтожество» – «хитрый авантюрист», несмотря на то, что оказывается соблазненным чужой злой идеей. Снимая эту оппозицию, автор автоматически выводит своего героя из координат «большой» истории, об этом же свидетельствует нейтральная неформальная форма имени персонажа – Гриша. Все поведение Гриши говорит о его незлобivosti, открытости, наивности, доведенных почти до идиотизма (смирненно переносит побои от Федора, тут же кидается целовать его руки). В пьесе Грише 17 лет, он клирошанин, т.е. церковный певчий, символизирующий ангела (также в народе бытует форма «крылошанин», этимологически, очевидно, восходящая к слову «крыло»). Гриша оказывается единственным истинным голубем (в христианской традиции): в его образе актуализированы значения «абсолютная чистота души» и «воплощение кротости и смирения». Кроме того, неучастие Гриши в спорах, возникающих между Федором и Варлаамом, характеризует его как личность нейтральную к мирским страстям и проблемам. С другой стороны, такую позицию можно рассматривать в качестве специфической характеристики Гриши, которая состоит в отсутствии какого-то жесткого «себя» и в которой заложен потенциал самозванства. Гришино восприятие мира основано не на

рациональности и логике, а на вере, потому-то и Варлаам искушает Гришу намеками, апеллируя к иррациональной стороне человека, к душе: «ВАРЛААМ. Простой монах, всем кланяется, со всеми прост... А между тем... <...> А между тем он – царь. Никто ему об этом не скажет. Сам поймет. Сам догадается.... <...> (Крепко держит его (Гришу). Вторую руку накладывает ему на горло.) ... Вот и догадался он! Испугался, конечно. Еще бы не испугаться! Есть с чего. <...>» [12, с. 218].

Пьеса заканчивается молитвой Гриши: «Господи!.. Нет, не так... Не то это... Богородица, матушка!.. Все упование мое на Тебя возлагаю... Матушка Божия! Сохрани Ты меня под покровом Твоим!.. » [12, с. 220].

А.С. Пушкин подробно описывает жалкую внешность Григория: «А ростом он мал, грудь широкая, одна рука короче другой, глаза голубые, волосы рыжие, на щеке бородавка, на лбу другая». К. Степанян с внешним уродством Отрепьева связывает его мужские комплексы: «И если до монастыря его, возможно, томила жажда обладания женщиной, то теперь эта жажда сублимируется и разрастается в жажду обладать Россией» [10]. Угаров подробно на внешности Гриши не останавливается. Только из реплики Федора, а отнюдь не из ремарок, мы узнаем, что он хорош собой (подчеркивается женская морфология лица):

«ФЕДОР (Грише). До чего же ты хорошенький. ГРИША. А я в маменьку» [12, с. 188]. Кроме того, он оказывается жертвой насилия и в прямом (домогательства Федора), и в переносном (психологическое давление Варлаама) смысле.

В эстетике постмодернизма «Лицо» - один из компонентов такой многомерной категории, как «Тело» (а не категории «Душа», как это было свойственно классической традиции). «Лицо являет собой уникальное в своей универсальности означающее, маркирующее весь феномен телесности» [4, с. 274–276]. «В границах постмодернистской парадигмы, в рамках «философии Другого», телесность принято традиционно трактовать как <...> центральный элемент процессов коммуникации. Стратегия коммуникации в общих чертах выглядит так: <...> Я не трансформируется в Ты, оно всего лишь добивается расширения сферы господства своего Я через использование Ты как собственного внешнего образа» [4, с. 650–653].

Формирование психологии самозванства у Гриши происходит посредством бессознательного присвоения чужого жизненного опыта (Федора и Варлаама). Другим по отношению к Грише выступает Федор, ориентированный на деструктивные процедуры, именно он создает горизонты желаний юноши. Вопреки запретам своего телесного мира, Гриша все же вступает в коммуникацию с искусителем и оказывается захваченным им, более

не способным создавать пространство смысла, лишенным собственного присутствия в мире, утратившим свое тело (а значит, и лицо), способным отказаться от собственного имени.

Варлаам и Федор – монахи-книгописцы, они «голуби» ложные. Их греховная, болезненная, темная сущность раскрывается через ряд характеристик. Во-первых, обоим присуще состояние измененного сознания, которым сопровождаются эпилептические припадки («падучая»). В древности эти припадки приписывались влиянию сверхъестественной силы, в христианстве они считались проявлением бесовской одержимости, об этом же свидетельствует и то, что «Федор пугается звона колокола». Во-вторых, грех лежащий на обоих – убийство, в случае с Федором даже детоубийство: *«ФЕДОР. Да что тут говорить – как я ребенка малого забил?! И палкою его! И кипятком! Много ли ему надо? Вмиг уходили мы его...(Шепчет.) С девкою одною. Был грех...»* [12, с. 195]. Впрочем, этот факт вызывает некоторые сомнения и скорее похож на разыгравшуюся фантазию Федора. Варлаам виновен в смерти сожженного им монаха, причем ему не свойственны муки совести, что говорит об отсутствии веры. Отношения Федора с верой сложнее: он верует тайно (об этом свидетельствует записка, случайно выпавшая из книги и содержащая просьбу к Богу: *«Господи, помоги рабу твоему Федору, сыну Богданову. Рука ему крепка. Око ему светло. Ум ему острожен. Писать ему золотом...»*) [12, с. 183]. У него пальцы *«как перья птичьи...белые»* [12, с. 193]. Гриша называет Федора «серебряным голубем». В романе Андрея Белого серебряный голубь воплощает собой лжесвятого духа тьмы, корысти. Голубь как зримый образ Святого Духа должен быть золотым. Золотой голубь парит над престолом православного храма, поскольку золото символизирует вечность, нетленность, солнечный свет духовной истины. Серебряный свет – свет лунный, ночной. Те же коннотации связаны с образом Федора. В-третьих, ощущение греховности усиливается за счет христианских имен героев: Варлаам (сын Божий), Федор (дар Божий), не совпадающих с их поступками. И, пожалуй, самый большой грех героев заключается в тяге к владычеству над судьбами людей, гордыне.

Помимо эксплицитных цитат из А.С. Пушкина и А. Белого, можно говорить об имплицитном цитировании Ф.М. Достоевского на структурном уровне. Мы имеем в виду определенную «психотерапевтическую» технику, созданную Ф.М. Достоевским для конструирования образов своих героев, «которая использует всю мощь безумного поведения и речи для преобразования принятого в культуре нормативного поведения. «Животность», идиотизм, богомания, садизм и т.д., - все то, что мы называем идолатрией, - получают (у Достоевского) свое разрешение, свое успокоение в евангельской, келейной тишине. Евангельский текст используется Достоевским как набор психотерапевтических приемов: безумная идея персонажа может быть

исправлена неустанным чтением евангельского текста, и это чтение признается в качестве возвращения к высшей культурной норме, возвращения от животного к лику Христа» [7, с. 145]. В пьесе идолатрия зарождается у героев, отмеченных эпилептическими знаками (метафизического толка), в келейном уединении. Безумие, приобретающее у Достоевского «силу особой позитивности, бытия на пороге <...>» [7, с. 145], в пьесе имеет исключительно деструктивные коннотации.

Б.А. Успенский, рассматривая самозванчество как русский культурно-исторический феномен, выделяет в нем религиозный аспект, который непосредственно связан с особым восприятием царской власти. Если истинные цари получают власть от Бога, то ложные цари - от дьявола, царь как икона противопоставляется самозванцу как идолу. Поведение самозванца предстает как карнавальное, самозванцы воспринимаются как ряженные. Необходимо иметь в виду, что всякого рода маскарад (переряживание) непосредственно соотносился в Древней Руси с антиповедением, наделялся колдовским смыслом [См. 13].

Федор не может удовлетвориться ролью простого переписчика, через «чужое» слово ему необходимо реализовать собственную творческую энергию: *«ФЕДОР. Вот ты говорил – прописываю, мол. Есть такое. А есть – и подписываю»* [12, с. 200]. Кроме того, Федор осуществляет рефлексивное прочтение «чужого» текста, включая в него «свое» слово: *«ВАРЛААМ. Да что же ты это написал: «...должно быть»? Зачем ты это подписал, дурак? ФЕДОР. Не поверил»* [12, с. 200]. С этого начинается дискуссия Федора и Варлаама о проблемах истории (историографии), о роли автора в ее создании.

В этих вопросах Варлаам придерживается средневековых христианских взглядов: для него существует только одна история, одно авторитетное слово – слово Бога, вложенное в уста царя: *«ФЕДОР. Моя воля. Что хочу – то и делаю. ВАРЛААМ. Да знаешь ли ты над кем вольничал? ФЕДОР. Как не знать. То-то весело! ВАРЛААМ. Ты – червь. А он - царь!»* [12, с. 201] Но для Варлаама такая позиция оказывается вынужденной. Осознавая свою посредственность, он выбирает ее вопреки истинным желаниям: *«ВАРЛААМ. Видишь, Феденька, я и сам это знаю. Ну что же мне делать, если Бог не дал. У меня и чувства внутри обманутые: мне кажется – могу, мне кажется - чего бы и не мочь-то, вот уж почти и получается! А обман это!.. Видишь, наказание какое: руки не дали, и ум обманывается...»* [12, с. 213]

Федор же уверенно представляет позицию человека Нового времени: в его сознании разделены политика и религия, «большая» история и история альтернативная. По его мнению, репрезентация истории зависит от авторской воли: *«ФЕДОР. А воля-то – моя. <...> Вот тут-то уж (тычет пальцем в лист) – тут-то он – червь! А я – царь. <...> Я вот если разойдусь душой...да*

возьму и напишу, что он ... со скотом жил! <...> Что он мне сделает? Всей власти царской не хватит – простую бумажку выправить! А кто прочитает – рухнет в уме у того и Казань его, и Астрахань, и Сибирь! Я их разрушил! Я – царь! <...>» [12, с. 201] Кроме того, Федор хорошо понимает, что такое политический имидж и как его де- и реконструировать.

Таким образом, в пьесе представлена некая «ситуация безумия», в которой участвуют герои с ярко выраженными психопатологическими нарушениями, склонные к анормативному поведению. Каждому из них присущи определенные акцентуированные личностные черты, которые позволяют отнести Федора к эпилептоидному, Варлаама к психастеническому, а Гришу к сенситивному типам личности, что и определяет их роли в сложившейся ситуации.

Федор с присущей ему авторитарностью, стремлением к доминированию над окружающими испытывает потребность переделать мир под себя, сублимируя свою энергию в творческую, он предстает интеллектуальным центром, идеологом, творцом самозванства. Подлый и озлобленный Варлаам, склонный к самоанализу и рефлексии, но безответственный и не переносящий высоких требований к себе, желающий власти, но не способный ею обладать, оказывает психологическое воздействие на впечатлительного, робкого, отзывчивого Гришу, для того чтобы посеять в его душе сомнение, завести в нем «машину желаний».

Данный текст, построенный по параболическому принципу, может быть увиден как неонатуралистическая пьеса-притча. Принцип параболы заключается в том, что «повествование удаляется от современного автору мира, иногда вообще от конкретного времени, конкретной обстановки, а затем, как бы двигаясь по кривой, снова возвращается к оставленному предмету и дает его философско-этическое осмысление и оценку» (См. [8, с. 295]).

В пьесе «Голуби» демифологизация осуществляется посредством реконструкция механизма самозванства.

1. Бережная Н. И. Специфика содержания и формы библейского мифа [Электронный ресурс] / Н.И. Бережная // Вестник Запорожского государственного университета. – 2001. – №4. – Режим доступа: [<http://www.zsu.zp.ua/herald/articles/1886.pdf>].
2. Вилисова Т. Г. Миф как метаязык литературы XX века (новая волна ремифологизации в немецкой литературе 70-80-х гг.) / Т. Г. Вилисова // Материалы Международной научной конференции «Изменяющийся языковой мир». – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2001. – С.36 – 39.
3. Злобина А. Платонический театр // «Новый Мир». – 1996. – №8. – С. 198.
4. Новейший философский словарь. Постмодернизм / Гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Современный литератор, 2007. – 816с.
5. Одиноква Д.В. Система образов главных героев в трагедии А.С. Пушкина «Борис Годунов» // Сибирская пушкинистика сегодня: Сб. науч. ст. / Сост., подгот. к печ. и ред. В.Н. Алексеева и Е.И. Дергачевой. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2000. – С.133 – 151.
6. Плахов А. В сторону мифа и вглубь истории // А. Плахов / Мифы и реальность: Сб.ст. Вып. 11. – М., 1989. – С.89 – 115.
7. Подорога В.А. Человек без кожи (материалы к исследованию Достоевского) // Социальная философия и философская антропология: Труды и исследования. – М.: ИФ РАН, 1995. – С.126 – 160.
8. Потехина А.А. Теоретическая поэтика / сост. А.Б. Муратов. – М.: Высшая школа, 1990. – 344с.
9. Руднев П. Начали за здравие кончили за упокой // Современная драматургия. – 1998. – №4. – С.176.
10. Степанян К. «Борис Годунов» и «Братья Карамазовы» – «Знамя». – 1999. – № 2. – С. 186-192.
11. Томашевский Б.В. Историзм Пушкина // Томашевский Б.В. Пушкин. Работы разных лет. – М., 1990. – С. 154.
12. Угаров М.Ю. Облом off: Пьесы. Повесть. / – Составитель К. Халатова. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
13. Успенский Б.А. Царь и самозванец: самозванчество в России как культурно-исторический феномен // Избранные труды. Т.1. Семиотика истории. Семиотика культуры. – М., 1994. – С.75 – 109.
14. Философия: Учебник для вузов / Под общ. ред. В.В. Миронова. – М.: Норма, 2005. – 673с.

IS GRAMMAR-TRANSLATION METHOD REALLY DEAD?

Mr Gordana Ljubicic

University of Kragujevac
Faculty of Education Uzice

Abstract: Teaching English as a foreign language at non- philological faculties faces the English language teacher with a lot of problems. The students who come to these faculties usually are not good speakers of English, and their prior knowledge leaves much to be desired. The question of how to teach the ESP at teacher-training faculties and what method to use is a crucial one. We all know that the current foreign language teaching puts communication before all, but translation from a foreign to a target language and vice versa is also very important. The paper discusses the ways in which translation can be applied in a foreign language classroom, and the role of dictionaries in foreign language teaching. The survey conducted among the students of the Faculty of Education in Uzice reveals the students` attitudes towards these issues.

Key words: foreign language teaching, translation, dictionaries, students, teaching method.

It is a well-known fact that the new and current ways of learning a foreign language insist on communication and communication only. Passing a message through has become the most crucial and most demanding task in any foreign language teaching and learning. The role of the teacher is no longer to teach the students **about** the language, but to encourage and enable them **to use** it in various contexts and situations. Therefore, the changes in teaching methods also had to occur. The Grammar-Translation method that was used decades ago in most schools throughout the world, but is now considered old-fashioned, was first replaced by Direct, then Audio-Visual, and finally, by Communicative approach.

I What is the Grammar-Translation method?

What is the Grammar-Translation method and why had it dominated the foreign language learning for so long? As the name says, the method was based on the good knowledge of grammar rules of the foreign language that the learner studied and on the translation of the original texts from L1 to L2 and vice versa. This method was developed, in the first place, for teaching the dead languages (Latin and Greek, for example), and its first and basic use was the academic and intellectual one. The method was focused on developing students` reading and writing skills and not on developing and improving the communicative or speaking skills. The goals of the method were to develop the ability to read literature in a foreign language, as well as

to develop "*an excellent mental discipline, a fortitude of spirit and a broad humane understanding of life*" (Titone, 1968: 26). Nobody expected the students to actually talk in Latin or Greek, but the translation of the original texts and good knowledge of grammar rules and the ability to recognize and apply them in work on a text were something that went without saying. As H. Widdowson pointed out "*the method involves recognition of grammar's central mediating role in the use and learning of language.*" (Widdowson, 1978: 159). Also, making vocabulary lists of the new and unknown words and the knowledge of how to use a dictionary were the basic features of this method. The method also relied very much on the use of the learner's mother tongue because the explanations of the grammar rules and the translation of the texts were done in the native language of the learner.

As is evident, Grammar-Translation lessons were heavily centered around the textbook and followed its content quite closely. The teacher's role was to explain the material in the chapter and to correct students' translations. That is why the students often objected to this method as being boring and tedious, even useless and sometimes very far from their real life needs.

II Do we still need to use the Grammar-Translation method in our class?

Although the use of this method in foreign language teaching and learning has been highly criticized in linguistic circles, and although the method has almost been abandoned in primary and secondary schools, it is still unavoidable and preferable at certain levels of foreign language teaching and learning. Here, we primarily have in mind the teaching and learning of a foreign language at the tertiary level, and specifically, at the majority of non-philological faculties. The paper tends to shed some light on the situation in which the teacher and the students of the English language find themselves at the Faculty of Education (the former Faculty of Teacher-training) in Uzice. Most students who come to this Faculty come from the vocational secondary schools in which the number of the foreign language classes is limited to two per week; which, again, is not enough for any serious language learning. Also, the students' prior knowledge of the English language is, in most cases, very scarce, so, the task of the foreign language teacher at the Faculty is not a simple and easy one. It might appear that the use of the Grammar-Translation method at this stage of language learning is a kind of regression, a step back, but the truth is that sometimes it is the only way to make foreign language work and progress in a classroom environment. Also, considering the fact that the English language that is studied at this Faculty is a kind of ESP (the English for Special Purposes), and that the core of the course are the professional texts and their understanding and translation to Serbian, it is quite natural that the Grammar-Translation method is the right one to apply. The accent here is put on the right interpretation of a text for which a good knowledge of grammar and the mastery in the choice of words, idioms and phrases are essential. Also, the knowledge of how to use a dictionary and how to choose the best one are of utmost importance.

As we had already said, the whole English learning course at the Faculty is in fact modeled on reading and translation of the professional texts related to school and teaching. So, students are supposed to understand the meaning of the text, and in order

to do that, they must be well acquainted with the grammar rules of the English language. Nowadays, most people, and among them some language experts, think that teaching students the rules of grammar is not a precondition for any successful language usage and that it does not contribute to successful language communication which is, as many think, the only reason why a language should be learned. Again, that is a big mistake. *“To put it metaphorically, one may have a million bricks, but cannot make a building without a plan. Similarly, if a person knows a million English words, but he doesn’t know how to put them together, then he cannot speak English.”* (Brumfit.2000: 61). Or, maybe, even if he could, that discourse would lack correctness, which is again something that cannot be allowed in any serious academic discussion. Without a sound knowledge of the grammatical basis of the language it can be argued that the learner is in possession of nothing more than a selection of communicative phrases which are perfectly adequate for basic communication but which will be found wanting when the learner is required to perform any kind of sophisticated linguistic task.

Although learning grammar and language structures might seem to be a passive way of using a language, we still consider it to be of great help. We also think that the students’ communicative abilities had to be worked on and developed at the earlier stages of language learning. At the university level, the students have to go deeper into the language, to be able to see and concentrate on convergences and divergences of the two languages: the English language and their mother tongue. So, grammar is the best way to compare the languages, to see the differences and to be aware of the fact that languages are not parallel, that their structures are divergent and that they have to be dealt with in different ways. *“Therefore, raising students’ consciousness of the non-parallel nature of language allows learners to think comparatively.”* (Atkinson 1993: 22).

That is why our opinion is that the English language course at non-philological faculties should rely, in the great extent, on the Grammar-Translation method. However, this method should not be the only one to use. At this level, it should be complemented with Communicative method whenever possible. Using the more enlightened principles of the Communicative Approach and combining these with the systematic approach of Grammar-Translation may well be the perfect combination for many learners. On the one hand they have motivating communicative activities that help to promote their fluency and, on the other, they gradually acquire a sound and accurate basis in the grammar of the language.

We think that the English language course should start with the revision of what the students had already mastered during their previous schooling, first of all, with the revision of the English grammar. For this, any good grammar book can be of great help, but it would certainly be better to have a grammar practice book written specifically for the students’ of teacher-training faculties (which is the case at our faculty) with the examples and exercises following the Faculty’s curriculum. It is also preferable for the students to have a textbook written specifically for the teacher-training faculties and with the texts chosen to meet the students’ professional needs. The contents of these two books should complement each other in a common goal. The textbook can have a vocabulary list of the unknown words printed at the end of it, but, our opinion is that the students will not benefit much from this. It is better to

guide the students to how to choose and use a good dictionary; the point that we shall discuss later in the text.

Another objection to the use of the Grammar-Translation method is that in it, the medium of instruction is the learner's mother tongue. That means that the explanations of the grammar structures and of the main language concepts are given in the native language of the learner. Here, the question, again, is: is it worth wasting the class time trying to explain very complicated things in a foreign language to students who are not good language speakers, or is it simpler to give the explanations in students' mother tongue and then go on practicing in English? The use of mother tongue in a foreign language classroom did not prevent thousands of learners to become excellent language connoisseurs in the past. Our opinion is that the students should be allowed to use their mother tongue when discussing what word or phrase to choose, or when they are in need of the teacher's support when dealing with some complicated issues. We must always have in mind the class composition and the knowledge level of our students when doing this. The use of mother tongue will certainly make no harm at this level of language studies. *"No one is in any doubt that students will use their LI in class, whatever teachers say or do"* (Harmer. 2001:56).

A very important constituent of a foreign language course at the tertiary level of studying is translation. We might argue that translation of the texts word for word is not necessary, but we cannot ignore the fact that correctness in expression and good thought organization are crucial in any academic work. And they have to be developed systematically. And, again, for that, the best choice is the Grammar-Translation method. According to Peter Newmark: *"When dealing with some scientific or technical texts, freedom in translating is not to be allowed. In this case, two principles must be applied: accuracy and economy."* (Newmark, P. 1991:123). K.Chellapan in his paper "Translanguage, Translation and Second Language Acquisition" points out: *"Translation can make the student come to closer grips with the target language. A simultaneous awareness of two media could actually make the student see the points of convergence and divergence more clearly and also refine the tools of perception and analysis resulting in divergent thinking."* (Chellapan.1982: 58).

So, at this level of language study, the need for using the Grammar-Translation method is obvious because professional texts cannot be understood or translated without a firm framework; there can be no improvisations if we want to convey the meaning correctly. C. Cunningham, in his paper "Translation in the Classroom- a Useful Tool for Second Language Acquisition" indicates that *"while there may indeed be some negative effects from using translation, there is a place in the learning environment for translation. Translation can contribute to the students' acquisition of the target language, at all levels"*. (Cunningham: 2000:5).

But, when we talk about the translation of professional texts at the tertiary level of studies, we must mention, in our opinion, two very serious obstacles that the students face with, but that are usually overlooked in most academic discussions concerning this topic. The first is the students' poor knowledge of the Serbian language, and the second, the difficulties that arise from using a dictionary.

While reading the students' translations of academic texts, the teacher immediately notices the shortcomings in students' knowledge. Surprisingly, those

shortcomings are not only the result of the poor knowledge of the English language, but also the result of the lack of fluency in students' mother tongue ; a thing most absurd at first sight. But the truth is that many of the students do not know the Serbian syntax well, or they cannot follow their own thoughts from the beginning to the end of the sentence, and they easily lose the thread in translating. For example, they switch from singular to plural or vice versa in the middle of the sentence, forget that they started the sentence in the past tense and go to the present, sometimes they do not pay attention to the comparison of adjectives, and so forth. The result is that the sentences are often clumsy, unrefined, and difficult to follow. This certainly is due to the lack of translation practice that had been neglected during their previous schooling. This also supports the opinion that the language is something that the teachers and students must work on together, analytically and consistently, for which, again, the Grammar-Translation method is the best choice.

Translation cannot be done without a good and resourceful dictionary. A survey conducted among the students of the third year of the Faculty of Education in Uzice (51 of them) confirmed some things already known from our teaching experience.

The students were asked to answer a few questions about the role and usefulness of dictionaries in English language learning. The questions were:

1. Do you think that dictionaries are necessary in foreign language learning? Explain why.
2. Do you have a printed English language dictionary? If you do, which one (s)?
3. How do you translate a text from and to English?
4. Do you use online search engines and which ones?
5. In your opinion, which dictionaries are better – the printed or the online ones? Give the reasons for your opinion?

1. The answers to the first question were as expected. Forty four of the students said that they thought the dictionaries were necessary and only seven of them said that they were not. The reasons for the use of dictionaries were: to find the meaning of the unknown words, to notice the different variants of the words' use, to think about the different meanings and situations in which the word could be used, to see all the word forms, to choose the most appropriate meaning of those offered, to work on pronunciation, to be able to translate easier.

2. Of 51 students, 39 said that they had a printed dictionary at home, but most of them, 23 to be precise, said that they did not know which dictionary it was. Ten of them said that they had an Oxford edition of a dictionary, and 6 that it was a copy of a standard English/Serbian- Serbian/English dictionary. Those 12 students who said they did not have a dictionary, gave the reasons for that. They said that good dictionaries were expensive and that the cheaper ones were not good, that it was a waste of time to look a word up in a printed dictionary, that they could find everything on the Internet, that they had some dictionaries in the Faculty's library, that they did not need any dictionary at the moment and the most sincere of them said that they simply did not like English.

3. The students said that they find the word explanations on the Internet, or guess the meaning from their experience, or copy from their friends, or call a friend and ask for help.

4. The answers to this question were almost unison. All but four students questioned said that they used a search engine regularly whenever it was possible. Forty one said they used the Google Translate, 1 Krstarica and 1 Online Serbian-English Translation. The four students who said they did not use any of the search engines thought that they were not reliable.

5. And finally, 30 students answered that they thought printed dictionaries were better, 13 declared in favour of the online dictionaries and 8 of them said that they did not care. Those who preferred printed dictionaries pointed out that those dictionaries were more reliable, more accurate, more detailed and in-depth, that they gave better explanations of the words, were easier to handle and that they were portable.

The students who said that the online dictionaries were better had their own reasons. They said that online dictionaries could translate the whole sentences or passages, that they were faster, that they constantly updated their corpus, they were more available and more practical, but they also admitted that online dictionaries were not that precise in their translation. The students said that they were very often misled by wrong translation, and although the online dictionaries were being improved rapidly, still, they were far from being perfect.

So, our conclusion about the use of dictionaries in a foreign language class is that online dictionaries are good for a momentary and informal translation, while for a serious translation the printed dictionaries are still irreplaceable. Also, no matter how good a dictionary is, it is the teacher whose support the students need most. The students need instructions about how to use a dictionary, especially a printed one, correctly. Very often, the students choose the first meaning stated in the dictionary, and use it without thinking or checking; the thing which influences the whole translation.. They often do not understand the phrases and idioms and again cannot translate well.

A very serious problem in our country is the lack of good printed bilingual dictionaries. Except for the one or two exceptions, the bilingual dictionaries that could be found in our bookshops are not good and are written without any serious work on them. They could help a primary school pupil, but not a faculty student to translate well. Although there are very good monolingual dictionaries from respected publishers, they are not available to most students because they are expensive and are hard to find and buy. Also, most students are not able to use them because of their poor knowledge of English. That is why most students turn to the not so reliable online dictionaries.

III Conclusion

The aim of the paper was to discuss the values of the GTM in foreign language learning and to confirm the need for its use in a language classroom. We still think that students cannot become good language users without a good knowledge of grammar rules and their skillful use in communication. We also think that work on

translation is essential at the third level of studies, especially at the non-philological faculties. And that it is very important to direct students to how to choose and use good dictionaries, especially printed ones without which all the work might turn to be unsuccessful.

References:

1. Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. Longman.
2. Brumfit, C. J. & K. Johnson. (2000). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
3. Chellapan, K.(1982). *Translanguage, Translation and Second Language Acquisition*. In F Eppert (Ed.), *Papers on translation: Aspects, Concepts, Implications* (pp. 57-63) Singapore: SEMEO Regional Language Center.
4. Cunningham, C. (2000). *Translation in the classroom-: A useful tool for second language Acquisition*.
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essay/cindyc2.pdf>
5. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Third edition. London, Longman.
6. Newmark, P. (1991). *About Translation*. Multilingual Matters
7. Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Washington, DC: Georgetown University Press.
8. Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

SOCIAL MEDIA AND THE LATEST TENDENCIES IN WORD FORMATION AMONG TEENAGERS

Dragana Ljubotenska

Post-graduate student, Faculty of Philology, UGD- Shtip,
dragana.ljubotenska@gmail.com

Abstract

The latest technological innovations have brought many changes in the way we communicate with each other. Electronically mediated communication, and the language teenagers use was a starting point of interest of this paper. The process of communication yields remarkable results, through its participants. We have the sender of a certain message, the social networks as the channel through which the message goes through and the receiver of the message (or the one that the message is intended for), who also has to decode it. The influence of the new ways of communication, such as the mobile phones and the internet social media is enormous from the point of view of the language needed to transmit the message. Social media has changed the whole process of communication, the availability of information needed, of lowering the time to transmit the message, and the practical aspect of this type of communication. The creativity of the users of the language, English in this case, their literacy, knowledge of grammar, word formation and phonetic rules, are put to the test when communicating through mediums like Facebook, Twitter, Messenger, Whatsapp, etc. The forms of the words which appeared as a result of this type of communication are not coined anew; rather they are formed from already existent forms or words.

Key words: *communication, language, word-formation, social networks;*

Introduction

Linguists have developed different theories about language, or as Meyer (2009) explains some linguists are concerned with the theories which are competence based, i.e. that are centered on the belief that language is property of the mind, whereas others developed theories which were more performance based, i.e. they examined the language in social context. As a proponent of competence - based theories, Chomsky (2002), who revolutionized linguistics, describes the knowledge of language as part of any speakers' linguistic competence and his theory is based on the notion of creativity, which according to him is a defining characteristic of human language. He believes that a finite set of rules within a speaker's competence, can generate an infinite set of sentences. That notion of creativity became something which distinguished human language from all other forms of communication. Many linguists disagree with competence-based theories because they ignore the language use and see it as 'consisting of errors'. What they believe is that in order to understand

a language, one must consider the social and linguistic context. Halliday & Matthiessen (2004), provide a new, more expansive view of the language and the theory of systemic/functional grammar, which is one of the most comprehensive theories of both performance and competence. From a functionalist point of view, the above mentioned authors both believe that language exists in order to satisfy the communicative needs of the users, and they propose three 'metafunctions' of the language, ideational, interpersonal and textual. The last two functions reflect the fact that the social and linguistic context, in which the language is used, influences the language itself.

Meyer (2009), claims that languages change in response to internal and external influences, the first ones resulting from natural process that languages undergo, whereas the second ones occur as a result of the social and cultural contexts in which languages are used, i.e. speakers of different languages come into contact, resulting in changes in the languages they speak.

Crystal (2003), reviews the history and development of English as a global language and what he concludes is that when new technologies emerged in late nineteenth century and brought new linguistic opportunities, English was the language in industries which affected all aspects of society - advertising, the press, transport, communication, motion pictures etc.

The latest tendencies in internet communication have brought a new use of the language and changes on lexicological, phonological and sociolinguistic level, or as Lenhart et.al (2005), point out, it is very important to understand first how the internet and other communication technologies fit into teenagers' external environments and complex lives. Their research provides data that an overwhelming majority of teenagers, around 84%, own a device that connects them to the internet. It is noted that teenagers are aware that over time their communication over the internet changes, and that the dial - up connections in their younger years, changed with activities that came to rely on the ease of high-speed access. When it comes to the communication tools they use, Lenhart et al.(2005) report that e-mail is still a fixture in teenagers' lives, but they prefer instant messaging (IM) when talking to friends, and almost half of online teenagers (46%) responded that they most often choose IM over e-mail and text messaging for written conversations with friends, whereas only a third (33%) said that they most often use e-mail to write messages to friends, and about 15% prefer text messages for written communication.

The above mentioned report also provides data that almost half (48%) of the 16 million teens who use instant messaging, say they use it daily, which shows that as more companies offer IM on phones, and more pocket-sized devices with keyboards and internet access, teens start to take textual communication with them in their mobile lives and as Baron (2008) notes, they use social networks to present themselves as they want to be seen and IM as their primary tool for online communication. Moreover, the author expresses concern about the casual, almost disrespectful way that young people are encouraged to use language online and their

informal speech relies on abbreviations and contractions and teens develop a 'whatever attitude' towards formal writing.

Liu & Liu (2014), explain that because of the easy approach to the internet, the changes in the language happen very quickly and if a person fails to follow the new emergencies, he or she will have problems in his or her online communication with others or the understanding of online communication.

The latest tendencies in word formation among teenagers

Wyn et al. (2005) explain that young people learn about themselves, their relationship to others and the world by using ICTs as a medium, which also provides a type of 'identity resources' for them through two main mechanisms- one being the facilitated communication between people and the other between people and websites. Teenagers nowadays are using a modified language and the question is whether this is slang, jargon, a dialect or some other word. Another question also occurs, for example, whether the use of short forms means that the old forms will disappear?

Crystal (2008) analyzes the adaptation and popularization of SMS and the need to explain the language changes that occur in this type of communication, namely, shortened words, incontrollable use of the language or avoiding language rules altogether. However, the same thing happens when teenagers communicate via social media. The constant use of Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp etc., contribute to the need to define the language used in this type of communication, its characteristics and word formations, and the importance to accent on the characteristics of the channel used for communication as one factor that influences word formations.

The language used in this Internet based communication, which has mobile devices as the channel through which communication is established, is not a new language. It is a language that has the body of the English language, a wide spectrum of use and it has become one that is used on daily basis. Wyn et. al (2005) explain this in their report and they elaborated the framework for understanding the way ICTs impact on young people's well being.

a) Internet slang

Internet slang was one jargon that was popularized by the users of internet and in most cases it was derived. Teenagers and even adults used this type of language in order to save time and space, i.e. use a small space available for writing to say as many things as possible. The use of acronyms, use of pictures instead of words, omitting letters, it is all part of instant messaging through social media nowadays. Crystal (2004), notes that the use of these forms from written into spoken language is a new use of the language and we should encourage such use. According to him, linguists' opinions vary, and on one hand there are those who believe that the constant use of these short forms will destroy the language and the ones who use it, i.e. the written and spoken communication of young people will worsen in the way that they

would become illiterate, as well as the ones who will continue to follow this trend. On the other hand there are those as Crystal mentions, who believe that if a person abbreviates a word or a sentence, it means that the user of the language knows the language well enough to know when and how to abbreviate.

Teenagers use these abbreviations in order to identify to a certain group, to feel that they are special and important. Their messages have multiple roles besides the main one of transmitting a message. For example, when they use the acronym LOL, i.e. Laughing Out Loud, the person who uses this abbreviation might not be laughing out loud, but he or she might just express a sort of a gratitude to the other person for trying to make him or her laugh. Crystal explains that the use of LOL or the use of smiley or a grin, is not real, and the question here is how people laugh out loud when they send the LOL?

b) Instant messages

This language, also known as Textese, txtese, chatspeak, TXT, txtspk, txtk, txto, TXT jargon, txt Talk etc., is a term for the abbreviations used when communicating through text messages or when using the internet, including the e-mail or instant messaging. Users of instant messaging are prone to using words which don't have an abbreviation of their own, and the person reading the text should figure out which word is it, depending on the context in which the word is used. Baron (2008) claims that this type of language that teenagers use is not following the standard grammar rules and it has an impact on both the social and linguistic human interaction.

Recently a trial survey was conducted by Ljubotenska (2018) among 72 third year students in a vocational high school, which showed that teenagers use mobile phones more than they use computers and the excessive use of instant messaging is changing firstly the way in which they communicate and secondly it is changing the language that they use. 68% of the students, answered that they only use their mobile phones more often, compared to 32% of students who use computers and mobile phones interchangeably. However, those who answered that they use computers explained that they use it to listen to music, watch movies, play games, watch videos on YouTube, finish an assignment for school, search information on the net, read news and entertaining information or for working on a project. The surveyed students spend an average of 6-10 hours per day on their mobile phones or computers and they use social media during most of the time they are online. Teenagers use Facebook, Instagram, Twitter, Messenger, WhatsApp, Snapchat, Viber, Reedit, Discord etc. on daily basis to communicate with their friends, family members, strangers, relatives and classmates. In such communication, they use abbreviations, acronyms and replacement of words with pictures in order to express themselves more lively. Some of the forms that are used to replace words include 'gifs', 'emoji', 'bitmoji', 'memes', 'smiley', 'giphy', 'giphycat' etc. When it comes to the process of communication, it is interesting that a majority of surveyed students noted that they text several people at once, and they still have the turn taking moment to answer as if in real life communication, but here while they text they can reread or edit the message before they send it. Some of the reasons that teenagers pointed out as to why

they use short forms, acronyms or abbreviations while texting was because they strive towards faster communication. It is time consuming and they want to answer fast, so it is more interesting for them and additionally, it brings them excitement to replace an emotion with a picture or 'emoji' or to send a meme to show what they are doing. Some of the surveyed students said that it is more practical and they do not waste a lot of time communicating with just one person.

Conclusion

The above mentioned examples are part of what the surveyed students provided as examples of abbreviations that they use on daily basis, which show that the excessive use of mobile phones change the whole process of communication and the language that is used. What is noticeable is that they omit the vowels from the word or phrase, or they just use the first letters of a sentence and the results are many abbreviations and slang words. Because they talk with several people at once their goal is faster communication and having fun and what occurs are teenagers not paying attention to grammar, punctuation, capitalization and so on. Having in mind that technology develops really fast, more changes in the language are expected in near future.

Reference list

- Baron, S. N.** (2008). *Always On. Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press.
- Chomsky, N.** (2002). *Syntactic Structures*. Second Edition. With an Introduction by David W. Lightfoot. Mouton de Gruyter. Berlin, New York.
- Crystal, D.** (2003). *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2004). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2008). *Txting: The gr8 db8*. Oxford University Press.
- Halliday, K.A.M. & Matthiessen, M.I.M.C.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. p.3-p.31. Hodder Arnold. A Member of the Hodder Headline Group.
- Lenhart, A., Madden, M. & Hitlin, P.** (2005). *Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. PEW INTERNET AND AMERICAN LIFE PROJECT. Washington D.C.
- Liu, W. & Liu, W.** (2014). *Analysis on the Word - formation of English Netspeak Neologism*. Journal of Arts and Humanities. MIR Centre for Socio-Economic Research. USA.
- Meyer, F. C.** (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge University Press.
- Wyn, J. et. al.** (2005). *Young people, wellbeing and communication technologies*. Youth Research Centre. The University of Melbourne.

ВОСПОСТАВУВАЊЕ НА ПРЕВОДНА ЕКВИВАЛЕНТНОСТ МЕЃУ СПЕЦИФИЧНИТЕ ГРАМАТИЧКИ ФЕНОМЕНИ ВО ГЕРМАНСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Даринка Маролова¹

¹д-р, Филолошки факултет – Штип Институција, E-mail:
darinka.marolova@ugd.edu.mk

Апстракт

Предмет на истражување на оваа научна работа е трансферот на некои специфични граматички феномени од германски на македонски јазик и обратно. Анализата се врши на примери од одбрани извадоци од германски и македонски книжевни текстови, компаративно со нивните преводи на македонски, односно на германски јазик. Притоа од транслатолошки аспект се разгледува присуството на специфики во граматиката, и тоа во поглед на употребата на субјектот во реченицата, развиениот атрибут, глаголскиот вид и колокациите. Цел на истражувањето е да се прикажат начините, како преведувачите воспоставуваат преводна еквивалентност при преведувањето на специфичните граматички елементи.

Клучни зборови: *преводна еквивалентност, транспозиција, субјект, развиен атрибут, глаголски вид*

Вовед

Голем број на транслатолошки истражувања, како оние на Хениг /Кусмаул (Hönig/Kußmaul 1982), Снел-Хорнби (Snell-Hornby 1986), Фермер (Vermeer 1994), Герцимиш-Арбогаст (Gerzymisch-Arbogast 1997) го застапуваат гледиштето дека преведувањето не претставува чист процес на декодирање на елементите од еден на друг јазик, туку дека при преведувањето се посредува меѓу култури со помош на текстови. Притоа треба да се нагласи

дека меѓу културите постојат извесни бариери кои би можеле да придонесат кон проблеми со разбирањето¹.

Секоја култура поседува сопствени специфичности, т.н. културноспецифични феномени. Под културноспецифични феномени се подразбираат сите оние специфични објекти или апстрактни појави, кои што се цврсто сраснати за културата и предизвикуваат одредени претстави, а се непознати за другите култури или кај припадниците на другите култури предизвикуваат поинакви претстави. Нив ги има во сите животни полиња и го карактеризираат начинот на живеење на припадниците на една култура. Овде спаѓаат материјалните предмети, како што се облека, храна, музички инструменти, алати итн. како и дејствија, концепти, системи, ставови, навики, традиции, институции, титули, хумор, табу-теми итн. За Норд (Nord 1993:22) културноспецифични се „сите форми на (јазично и нејазично) делување и однесување, кои врз основа на нормите, конвенциите и мислењата што владеат во една културна заедница се различни од оние во другите заедници“. Хансен (Hansen 1996:63), пак, под културната специфика ги опфаќа „сите културни и социо-економски дадености на еден јазичен простор, кои во одредена ситуација ќе доведат до одредено разбирање и до соодветно однесување“. Во секој случај културноспецифичните феномени денес сведочат за разликите во доменот на општеството, политиката, социјалата и културата кои со векови се развивале во склад со географските, климатските, политичките, економските услови на околината. Со други зборови културната специфика го одразува идентитетот на етничките групи.

Јазикот, исто така, претставува систем, длабоко вкотвен за една култура кој го карактеризира специфичниот начин на живеење на членовите на заедницата и почива на нормите и конвенциите кои се различни од оние во другите заедници и кои, исто така, со векови наназад се развивале во зависност од надворешните прилики. Па, како таков и јазикот функционира како културноспецифичен феномен.

Од голема релевантност за транслатологијата се јазичните и комуникациските културноспецифични феномени (повеќе кај Маролова 2014). Јазичните специфични феномени се јавуваат ниво на јазик и ги опфаќаат феномените на лексиката, граматиката и графемиката.

Предмет на истражување на оваа научна работа се феномените на граматиката и нивните преводни еквиваленти. Поконкретно ќе се осврнеме на употребата на субјектот во реченицата, развиениот атрибут, глаголскиот вид и на колокациите, ставајќи акцент на трансферот на специфичните граматички феномени од германски на македонски јазик и обратно при книжевното преведување. За целите на анализата се одбрани извадоци од германските романи од Херман Хесе: „Степскиот волк“, „Нарцис и Златоуст“ и „Игра со

¹ За надминување на културните бариери би можеле да послужат т.н. „културни речници“ (сп. Gerzymisch-Arbogast 1994:83)

стаклени монистра“, од македонските раскази „Конзулска ноќ“ од Коле Чашуле, „Човек на покривот“ од Јован Бошковски и од народните приказни „Само месо дома дошло“ и „Мома Тентелина и Волци“.

Воспоставување на преводна еквивалентност меѓу специфичните граматички феномени

Употреба на субјект

Присуството на субјект во реченицата и во дел-реченицата (како составен дел од сложената реченица) е задолжително во германскиот јазик. Додека, пак, во македонскиот јазик, по правило нема именување на субјектот ако е имплициран преку глаголот или преку повратната замена, или, пак, доколку е спомнат претходно.

Пример 1. *Kaum hatte ich einen Schluck Elsässer genommen, so spürte ich, dass ich heut noch nichts gegessen hatte außer dem Frühstücksbrot.* (Hesse, H., Der Steppenwolf, S. 45)

(превод) *Штом испив една голтка елзашко вино, сетив дека денга не сум јадел ништо друго освен појадокот.* (Хесе, Х., Степскиот волк, стр. 43)

Пример 2. *Duри тогаш, така загледан во тоа истуткано парче хартија, се сетив дека и по седум години неразделно другарување, не му го знам името. Го пребарав трупот уште еднаш но никаква трага ни од име ни од адреса не најдов.* (Чашуле, К., Конзулска ноќ, стр. 219)

(превод) *Erst da, beim Anblick dieses zerknitterten Stücks Papier, bemerkte ich, dass ich nach sieben Jahren untrennbarer Kameradschaft seinen Namen nicht kannte. Ich suchte seinen Körper noch einmal ab, aber ich fand keine Spur eines Namens oder einer Adresse.* (Casule, K., Die Nacht des Konsuls, S. 60)

Во германскиот текст (пример 1) повеќепати е присутен субјектот *ich* (мк. *јас*), а во македонскиот превод субјектот е тотално отсутен и се имплицира преку конјугираната форма на глаголот или сложените глаголски форми. Кога не би го изоставил преведувачот субјектот, би имало негово повеќекратно повторување и реченица на македонски би звучела неприродно, односно би се добило впечаток дека премногу се нагласува вршителот на дејството. Во преводот од македонски на германски (пример 2) преведувачот повеќепати го додал субјектот *ich* (мк. *јас*) за да биде реченицата во согласност со правилата на стандардниот германски јазик. Во двата примера е воспоставена еквивалентноста со примена на преведувачката постапка транспозиција, односно граматичка промена.

Развиен атрибут

Во германската реченица често се среќава развиен атрибут (кој е понекогаш многу долг) со примена на партиципна конструкција од глаголот во позиција пред именката што ја определува. Вакви конструкции се можни во македонскиот јазик само доколку атрибутот е релативно кус, инаку ова не е својствено за овој јазик. Па истата функција ја има релативната реченица или глагол во пратицип (глаголска придавка), кои по правило доаѓаат по именката што ја определуваат.

Пример 3. *Der Orgelbauer hat nach einem bei seinem Bunde schon damals geltenden Grundsatz seinen Namen verborgen gehalten und sich Silbermann genannt, nach seinem Vorgänger im achtzehnten Jahrhundert.* (Hesse, H., Das Glasperlenspiel, S.25)

(превод) *Конструкторот на оргулите според начелото кое уште тогаш важело во Сојузот го прикрил сопственото име и се нарекол Зилберман, по својот претходник од осумнаесетин век.* (Хесе, Х., Игра со стаклени монистра, стр. 29)

Во преводот на пример 3 повторно е применета транспозиција, односно граматичка парафраза па, така, на местото на развиениот препозитивен атрибут стои релативна реченица по именката на која што се однесува. Доколку би посегнал преведувачот по буквален превод преводот на македонски би звучел неприродно (*уште тогаш во сојузот важечкото начело*).

Пример 4. *[...] по јакото челично јазге растегнато од едната страна до другата, одеше господинот професор по жицата и ги претставуваше своите продукции поигрувајќи по жицата во такт со Штраусовите валцери [...]* (Бошковски, Ј., Човек на покривот, стр. 113)

(превод) *[...] aber oberhalb des Balkons, auf dem von einem Haus zum anderen gespannten Drahtseil ging der Professor und führte seine Nummer vor, indem er auf dem Seil nach Straußwalzern tanzte [...]* (Boskovski, J., Der Mann auf dem Dach. S. 48)

Во преводот на пример 4 на германски јазик е воспоставена таква еквивалентна врска, што е направена граматичка промена-транспозиција, при што преведувачот едноставно го стационирал развиениот атрибут со примена на партиципна форма од глаголот пред именката и постапил правилно, затоа што реченицата на германски јазик звучи сосема природно. Единствена друга можност која би дошла во предвид во овој случај е примена на релативна реченица во постпозитив: *dem Drahtseil, das von einem Haus zum anderen gespannt wurde.*

Глаголски вид

И германскиот и македонскиот јазик изобилуваат со разни глаголски видови. Поголемиот дел од видовите се присутни во двата јазика, но не секогаш има совпаѓање кај истите глаголи.

Пример 5. *Jene wenigen, welche gelegentlich die Einfalt des Abtes etwas belächelten, waren desto mehr von Narziß bezaubert, dem Wunderknaben, [...]* (Hesse, H., Narziß und Goldmund, S. 9)

(превод) Неколкумина од оние кои понекогаш малку ѝ се потсмеваа на опатовата единствена природа, дотолку беа воодушевени од Нарцис, чудото од момче[...] (Хесе, Х., Нарцис и Златоуст, стр. 7)

Глаголот *belächeln* во пример 5 е во деминутивна форма и изразува смалено, ослабнато дејство на глаголот *belachen*. Во преводот како преводен еквивалент стои *се потсмева* и тој сосема одговара на оригиналниот збор, бидејќи е во деминутивна форма и со истата семантика. Разликата е единствено во тоа што германскиот глагол е преоден а македонскиот е непреоден и повратен. Но тоа се должи на самата природа на јазиците. Преведувачот применил транспозиција, т.е. ја изменил синтаксичката структура, но останал верен на содржината и на стилот.

Во истиот пример се среќава и глаголот *bezaubern* (овде во партицип *waren bezaubert*) кој спаѓа во т.н. каузативен (фактитивен) глаголски вид², т.е. глаголи кои изразуваат предизвикување на нова состојба, во овој случај станува збор за состојба на маѓепсаност. Како еквивалент е земена партиципната форма *беа воодушевени* која припаѓа на друг глаголски вид, имено на мутативниот, затоа што изразува премин кон друга состојба (значи е применета транспозиција). Освен тоа *воодушевува* е само приближно преводен еквивалент за *bezaubern* што претставува еден вид семантичко оддалечување. За да би се придржал кон семантиката, но и кон стилот на оригиналот би требало да се употреби глагол повторно од каузативен (фактитивен) вид, имено *маѓепсува* (во пратицип *беа маѓепсани*).

Пример 6. *После го натерале да nonee и магарето. Клетото магаре!* (Само месо дома дошло, стр. 15)

(превод) *Dann baten sie den Esel, etwas zu singen.* (Das Fleisch kam ganz allein ins Haus! S. 196)

Глаголот *натерале* кој се среќава во примерот 6 е од резултативен вид, така што од самата форма произлегува дека дејството од основниот глагол завршило со успех. Но, во германскиот превод оваа резултативност не се гледа, затоа што е употребен неутрален глагол *bitten* (мк. *моли*) во минато време

² Глаголските времиња што изразуваат минато дејство во македонскиот јазик, Емилија Бојковска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје Предавање на Институтот за славистика Универзитет „Карл Франц“ – Грац 5 јуни 2013

(применета е транспозиција). Оттука произлегува и неизвесноста дали воопшто е завршено глаголското дејство. Во истата реченица се среќава и глаголот *nonee*, кој претставува деминутивна форма од глаголот *nee*, односно означува краткотрајно дејство. Во германскиот превод како преводен еквивалент стои неутралната форма *singen* (мк. *nee*) и не се наговестува краткотрајноста на дејството. Во двата случаја е занемарен глаголскиот вид и како резултат на тоа се јавуваат извесни семантички отстапки. Па, за да се воспостави попрецизна преводна еквивалентност предлагаме парафразирања на изразот со: *Sie haben den Esel genötigt, ein bisschen zu singen*.

Колокации

Културноспецифичната заднина кај колокациите се должи на фактот што зборовите кај јазиците се јавуваат во различни колокациски врски. Ова особено доаѓа до израз кај оние колокации чии составни делови скоро и да не може да се најдат надвор од колокациските врски.

Пример 7. [...] dann **bleckte** der Wolf in ihm **die Zähne** und lachte und zeigte ihm mit blutigem Hohn, wie lächerlich dieses ganze edle Theater einem Steppentier zu Gesicht stehe [...] (Hesse, H., Der Steppenwolf, S. 56)

(превод) [...] тогаш волкот во него **ќе му покажеше заби**, ќе се исклештеше и со крвав презир ќе му укажеше колку смешно му прилегаеше овој благороден театар на едно степско животно[...] (Хесе, Х., Степскиот волк, стр. 56)

Една таква културноспецифична колокација претставува изразот *die Zähne blecken* (мк. *покажува заби*, 'ржи, т.е. ги покажува забите со готовност за напад) кој го среќаваме во пример 7. Нејзините составни делови се толку цврсто сраснати што лексемата *blecken* скоро никогаш не се јавува сама. Преведувачот употребил приближен преводен еквивалент со синтагмата *покажува заби*, која и по форма и по значење најблизу стои до оригиналот, иако нејзините составни делови егзистираат и како одделни лексеми. Во овој случај би можело да се постигне приближна преводна еквивалентност и со изразот *ќе му за'ржеше*.

Пример 8. До самиот корен од јасиката бабата **завалила оган** и на огнот клала еден сач (вршиник) н'опаку. (Мома Тентелина и Волци, стр. 202)

(превод) Am Fuße der Pappel **machte** die Alte **ein Feuer**, auf dieses Feuer stellte sie verkehrt einen irdenen Topf. (Das Mädchen Tentelina und die Wölfe, S. 11)

И во македонскиот јазик постојат лексеми, кои надвор од колокацијата исчезнуваат со текот на време. На пр. глаголот *завалува* не можеме да го сретнеме со други зборови освен во комбинација со *оган*³. Изразот *завалува оган* означува да се направи оган во печка или на друго место во куќата, во

³ Во некои региони на Македонија се среќава во комбинација со *печка* (пр. *ја завалува печката*)

дворот или под отворено небо со одредена цел, односно корист, на пример за загревање, готвење, перење и сл. Преведувачот за преводен еквивалент ја избрал фразата *Feuer machen*, која е општа и се однесува на палење оган на кое било место со или без некоја корист (дури и на подметнување на пожар). Значи, овде е употребен приближен превод. Освен тоа врската меѓу елементите во германскиот превод не е толку цврста како во македонскиот јазик. Подобра опција од аспект на значењето би било за преводен еквивалент да се земе парафразата *eine offene Feuerstelle machen*.

Заклучок

Погоре наведовме дека јазикот претставува систем кој е цврсто сраснат за соодветната култура и го карактеризира специфичниот начин на живеење на членовите на заедницата, почивајќи на нормите и конвенциите кои се различни од оние во другите заедници и кои, исто така, со векови наназад се развивале во зависност од надворешните прилики. Па, како неразделен дел од јазикот, граматичките феномени овде ги третираме како специфични феномени со културна заднина. За поткрепување на овој став искористивме осум примери со граматички особености од германскиот и од македонскиот јазик, од книжевни дела извадени со својот минимален контекст. Примерите се анализираа паралелно со нивните преводи на македонски, односно на германски јазик. Анализата покажа дека спецификите на еден јазик особено доаѓаат до израз во споредба со друг јазик.

Најпрво беше анализирана употребата на субјектот во германскиот и во македонскиот јазик. Дури и кога неговата импликација е сосема јасна, употребата на субјектот во секоја реченица и дел-реченица е основно правило за германскиот јазик. На тој начин се потенцира вршителот на дејството. Оваа појава има длабоки корени во минатото и веројатно се должи на потребата на Германците да бидат сосема јасно, недвосмислено разбрани. Во македонскиот јазик, пак, најчесто само се алудира на вршителот на дејството со помош на други јазични средства, како што се конјугираната форма на глаголот, повратните заменки и сл. Токму поради тоа при преведување разликите најчесто и најсоодветно се надминуваат со примена на транспозиција, односно граматичка промена, т.е. со додавање на субјектот при преведување од македонски на германски, односно со негово испуштање при преведување од германски на македонски јазик.

За целите на анализата беа земени и примери со развиен атрибут, од што се констатира дека во германскиот јазик често се употребуваат развиени (понекогаш навистина долги) атрибути со формите за партицип 1 и партицип 2 од глаголот и овие атрибути стојат пред именката што ја определуваат. Културната заднина на овој феномен се должи на тоа што Германците, општо, важат за прилично трпеливи и истрајни луѓе. Па, се чини дека оваа особина со текот на времето навлегла и во јазикот. Развиениот атрибут е присутен и во македонскиот јазик, но пред сè во некои уметнички текстови, додека, пак, во секојдневните комуникациски акти се претпочитаат релативни реченици.

Постојат стереотипи за Македонците, според кои тие важат за прилично нестрпливи луѓе. Па, како такви често ги прекинуваат соговорниците веднаш штом ја добиле потребната информација. Можеби оттаму со текот на времето произлегла потребата поважните елементи да стојат напред, пред второстепените, како што е атрибутот. Преводна еквивалентност кај развиениот атрибут и овде најчесто се воспоставува со граматичка промена, т.е. транспозиција.

Понатаму го анализираме глаголскиот вид во германскиот и во македонскиот јазик. Од анализата може да се заклучи дека маркирањето на текот, процесот, степенувањето, интензитетот на дејството и сл. со помош на префикси е поинтензивно присутно во македонскиот јазик и ваквиот процес на деривација и денес претставува жив процес. Овој феномен е присутен и во германскиот јазик, но во поограничена употреба. Најголемиот дел од глаголските видови во овој јазик се искристализирани со самиот развој на јазикот и денес се користат како готови елементи на речничкиот фонд на јазикот. Воспоставувањето на преводната еквивалентност од македонски на германски јазик и обратно најчесто се овозможува преку транспозиција од еден во друг глаголски вид (поклопувањето на глаголските видови е реткост) и со приближен превод, а поретко со парафраза.

Колокациите се чисто културноспецифични феномен и се должат на фактот што поврзувањето на зборовите во еден јазик најчесто е различно од поврзувањето на зборовите во друг јазик. Поретко има совпаѓање, особено ако станува збор за јазици кои припаѓаат кон исто семејство. Бидејќи ова не е случај со германскиот и македонскиот јазик, разликите што се јавуваат преведувачот ги надминува со приближен превод и на тој начин воспоставува приближна преводна еквивалентност.

Сосема за крај може да констатираме дека при преведување од германски на македонски јазик и обратно најчесто се воспоставува преводна еквивалентност меѓу специфичните граматички феномени, кои неминовно имаат културна заднина, со примена на транспозиција, односно граматичка парафраза, поретко со приближно преведување и парафраза, а додека, пак, останатите постапки се сосема ретки или отсутни.

Примарна литература:

- Бошковски, Ј. (1988) Човек на покривот. Во: Бошковски, Ј. *Човек на покривот*. Скопје, Мисла
Превод: Boskovski, J. (1976) Der Mann auf dem Dach. (Übersetzung: Matthias Bronisch). In: *Moderne Erzähler der Welt. Makedonien. Mit 8 Graphiken makedonischer Künstler*. Tübingen und Basel, Erdmann
- Народно творештво: Мома Тентелина и волците. Во: Шапкарев, К.А. *Избрани дела*. Скопје, Мисла 1976
Превод: Folklore: Das Mädchen Tentelina und die Wölfe (Übersetzung: Martin, G.S.). In: *Makedonische Märchen und Fabeln*. Wiesbaden, Emil Vollmer 1970
- Народно творештво: Само месо дома дошло. Во: *Македонски народни хумористични приказни*. Скопје, Култура 2001
Превод: Folklore: Das Fleisch kam ganz allein ins Hause (Übersetzung: Martin, G.S.). In: *Makedonische Märchen und Fabeln*. Wiesbaden, Emil Vollmer 1970
- Чашуле, К. (1968) Конзулска ноќ. Во Чашуле, К. *Проза (1945-1967)*. Скопје, Мисла
Превод: Čašule, K. (1976) Die Nacht des Konsuls (Übersetzung: Matthias Bronisch). In: *Moderne Erzähler der Welt. Makedonien. Mit 8 Graphiken makedonischer Künstler*. Tübingen und Basel, Erdmann
- Hesse, H. (1972) *Das Glasperlenspiel*. Berlin, Suhrkamp
Превод: Хесе, Х. (2006) *Игра со стаклени монистра* (превод: Ива Фиданчева). Скопје, Табернакул
- Hesse, H. (1975) *Narziß und Goldmund*. Berlin, Suhrkamp
Превод: Хесе, Х. (2006) *Нарцис и златоуст* (превод: Лилјана Ефтомова). Скопје, Феникс
- Hesse, H. (1974) *Der Steppenwolf*. Berlin, Suhrkamp
Превод: Хесе, Х. (2007) *Стенскиот Волк* (превод: Емилија Бојковска). Скопје, Табернакул

Секундарна литература:

- Gerzymisch-Arbogast, H. (1994) *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*. Tübingen & Basel, Francke
- Gerzymisch-Arbogast, H. (1997) Translating Cultural Specifics, Macro- and Microstructural Decisions. In: Hauenschild, Ch./ Heizmann, S. (eds.): *Machine Translation & Translation Theory*. Berlin, de Gruyter 51-67
- Hansen, D. (1996) Zum Übersetzen von Kulturspezifika in Fachtexten. In: Kelletat, Andreas F. (Hrsg.): *Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzer Ausbildung in Deutschland und Skandinavien*. Frankfurt am Main etc. Peter Lang 63–78.
- Hönig H.G. & Kußmaul, P. (1982) *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen, Narr
- Marolova, D. (2014) *Kultur in Prosatexten in übersetzungswissenschaftlicher Beleuchtung mit einer exemplarischen Analyse von Texten aus dem Deutschen und dem Makedonischen* (Dissertation). Südosteuropa-Universität, Tetovo, Makedonien
- Nord, Ch. (1993) *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen & Basel, Franke
- Snell-Hornby, M. (Hrsg.) (1986) *Übersetzungswissenschaft - Eine neue Orientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen/Basel, Francke

- Vermeer, H.J. (1994) Übersetzen als kultureller Transfer. In: Snell-Hornby, M. (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung. Zur Integration von Theorie und Praxis*. Tübingen & Basel, Francke 30-53

ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНОТО РАБОТЕЊЕ

Марија Магдинчева-Шопова¹, Татјана Бошков², Душко Јошески³

¹Доц.д-р, Универзитет "Гоце Делчев" - Штип, Факултет за туризам и
бизнис логистика-Гевгелија, marija.magdinceva@ugd.edu.mk

²Доц.д-р, Универзитет "Гоце Делчев" - Штип, Факултет за туризам и
бизнис логистика-Гевгелија, tatjana.boskov@ugd.edu.mk

³Доц.д-р, Универзитет "Гоце Делчев" - Штип, Факултет за туризам и
бизнис логистика-Гевгелија, dusko.josevski@ugd.edu.mk

Апстракт

Формалното образование претставува процес на организирано учење со цел развој на различни когнитивни способности како и стекнати различни видови вештини, знаење и навики за читање, пишување, пресметување или општо знаење за општественото окружување. Како долгорочен процес кој започнува од предучилишно образование до постдипломско образование, формалниот систем на образование претставува еден од најважните сегменти во секоја национална економија кој има долгорочно влијание на вкупниот општествено-економски систем. Предмет на истражување во овј труд е фокусиран на согледување на системот на формално образование во Република Македонија, конкретно формалното образование за претприемништвото. Во теоретскиот пристап на трудот ќе биде даден теоретски приказ и објаснување на законската регулатива за формално образование во Република Македонија, законската обврска и реалната потреба од формално образование и неформалниот систем на образование во Република Македонија.

Практичниот дел од трудот ќе биде насочен кон согледување на реалната состојба и корелацијата помеѓу формалното образование и изборот на професијата и вработувањето односно професионалното работење во областа на малиот бизнис, и согледување на потребата од соработка помеѓу високообразовните институции и претпријатијата во Република Македонија. Во таа насока ќе биде спроведено практично истражување со користење на методот на анкетен прашалник.

Во заклучокот од трудот ќе биде даден приказ на заклучоците добиени од спроведеното истражување а исто така ќе бидат дадени и препораки со цел унапредување на тековната состојба и искористување на позитивните аспекти од формалното образование.

Клучни зборови: формално образование, претприемништво законска обврска, неформално образование, професионално работење

1. ВОВЕД

Образованието има важна функција во секое општество. Сите образовни системи се базираат на познавање на историјата на општеството. Поради важноста на образованието за развојот на општеството, секоја држава го пределува концептот и содржината на образовниот систем со цел секој поединец да ги прифати вредноста и нормите на образовниот систем.

Образованието ги насочува луѓето како да размислуваат, како правилно да ги извршуваат сите активности во животот со цел максимално да ги искористат личните потенцијали. Образованието ги обликува животите на луѓето и влијае на нивото на одговорност и чесност. Преку процесот на образование, луѓето го градат сопствениот идентитет. Формалното образование претставува процес на учење и промена на поединецот во посакваната насока со прифаќање на различни образовни содржини.

Културните, економските и општествените промени креираат потреба за поинакви пристапи кон образованието. Глобализацијата, која ја зголемува меѓународната меѓусебна зависност и креирање нови знаења создава нови можности за формално образование преку воведување на промени во системот на формално образование. Преку силен образовен систем се менува структурата на општеството, семејството и професијата. Процесот на едукација овозможува развој на чувствата за сопствената култура, почитување на принципите и солидарноста. Стекнатите знаења и образовните вештини преку процесот на формално образование се многу корисни лично за поединецот во практичниот живот и работење но и пошироко за општествената заедница.

1. ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Образовниот систем во Република Македонија е израз на образовните и научни потреби на населението со цел постигнување на економски, социјален, технолошки и културниот развој на општеството во целина, преку остварување на личен развој. Образовниот процес започнува од многу рана возраст. За прв пат децата се соочуваат со процесот на учење во градинка каде преку игра се прават првите чекори во учењето за да процот продолжи во задолжително основно и средно училиште.

Поголем дел од матурантите се обидуваат да го оформат своето формално образование на високо образовни институции но многу помал број завршуваат факултет. Формалниот образовен процес(високо образование) во Република Македонија трае 15 односно 16 години. Во согласност со националната политика за обезбедување еднаков пристап до високото образование, социјална кохезија и доживотно учење, воведен е Проектот 35/45, кој промовира запишување и оформување на формално образование (високо образование)на граѓаните од возрасната група од 35 до 45 години.

Образовниот систем во Република Македонија се состои од три подсистеми: подсистем на основно образование, подсистем на средно образование и подсистем на високо образование.¹ Подсистемот на основното образование (ISCED 1 и ISCED 2) е во времетраење од девет години, бесплатно и задолжително за сите деца на возраст од 6 до 15 години, без оглед на пол, религија и националност. Мисијата на овој подсистем на образование е да се развијат и да се едуцираат децата. Подсистемот на средно образование (ISCED 3) се состои од општо средно образование (гимназија) во времетраење од четири години и стручно образование (стручни училишта) во траење од две (стручно образование од две години), три (стручно образование за професии) или четири години (стручно техничко образование). Средното образование е задолжително и ги опфаќа сите деца и младинци на возраст од 15 до 19 години. Средното образование е бесплатно во јавните средни училишта. Подсистемот на високо образование (ISCED 5, 6 и 7) се состои од додипломски, магистерски и докторски студии во високообразовните институции и институти кои се автономни и независни.

2. ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ПРЕТПРИЕМНИШТВО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Формалното образование за претприемништвото претставува многу важен сегмент од општеството. Во подсистемот на основно и средно образование, Претприемништвото се изучува како дел од Проектот развој на способности и поддршка на иновации, финансиран од Канцеларијата на Светска банка во РМ, со цел развој на методологија за реформирање на образовниот систем поврзан со претприемништвото и иновациите. На високо образовните институции кои функционираат во Република Македонија нема специјализирана насока Претприемништво туку претприемништво се изучува во наставните програми на речиси сите факултети од областа на економските науки, како задолжителен или изборен предмет. Високо образовните институции преку наставните програми нудат можности и активности луѓето да ги потврдат своите

¹ <http://www.bro.gov.mk/>

вредности, да го обликуваат стекнатото образование, да стекнат нови знаења и да ги подобрат вештините. Изучувањето на претприемништвото во подсистемите на основно и средно образование овозможува високоструктурирана наставна програма која го поврзува практичното искуство и стекнатото знаење. Факултетот е важно место за да се добие формално образование и да се додаде поголема вредност.² Лицата може да стекнат искуства во партнерства, стажирање, размена на искуства и можност за студирање во странство. Образованието е важно бидејќи обезбедува одредена помош за едно лице да го развие своето знаење, вештини, ставови. И покрај фактот што одреден број од населението активно се вклучени на пазарот на труд, присутна е тенденцијата средношколците да работат скратено работно време. Бидејќи можат да се вработат, младите се сметаат за дел од работно способното население³.

4. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со цел да се согледаат ставовите и размислувањата на претприемачите-сопственици на мали претпријатија за значењето и улогата на формалното образование за успешно работење на претпријатијата, ставовите во однос на вработувањата и изборот на човечки ресурси од аспект на нивото на образованието и влијанието на формалното образование на вработувањето на подрачјето на Југоисточниот регион беше спроведено практично истражување.

Во истражувањето применет е методот на анкетен прашалник, кој од содржински аспект се состои од 10 прашања. Истражувањето беше спроведено кај 105 испитаници, претприемачи-сопственици на мали претпријатија во периодот од 01.07.2017г. до 31.10.2017г. на подрачјето на Југоисточна Македонија. Од анкетираниите 105 претприемачи, 90 испитаници односно сопственици на претпријатија покажаа интерес и одговорија на прашањата од анкетниот прашалник.

Истражувањето беше спроведено со цел да се согледа реалната состојба за значењето и улогата на формалното образование за сопствениците на мали претпријатија-претприемачи во постапката за избор на одредени работни позиции во претпријатијата на подрачјето на Југоисточниот регион во Република Македонија.

5. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од спроведеното практично истражување кај претприемачите-сопственици на мали претпријатија кои извршуваат одреден вид на деловна активност во Југоисточниот дел од Република Македонија,

² Floyd, P.A., and Allen, B.J. (2009), *Introduction to careers in Health, Physical education and Sports*, Second Edition, USA: Wadsworth Cengage learning, P.14

³ Heinze, W.R. (1999), *From education to work*, First Edition, USA: Cambridge university

вкупниот број на добиени опсервации на секое прашање се констатира дека во спроведеното истражување кое се состоеше во потполнување на анкетниот прашалник активно учествуваа 95 претприемачи кои покажаа интерес и одговорија на поставените прашања.

Според добиените одговори на секое прашање, се констатира дека на првото прашање-Дали имате оформено формално образование?, поголемиот дел од претпријатијата се изјаснија позитивно, односно 65 претприемачи се изјаснија дека имаат оформено формално образование а 35 претприемачи немаат формално образование.

На прашањето-Дали формално образование претставува важен фактор за успешно работење?, поголемиот број од претпријатијата вклучени во истражувањето или точно 67 претприемачи сметаат дека формално образование претставува многу важен фактор за успешно работење а 28 претприемачи сметаат дека формално образование не претставува значаен фактор за успех во работењето.

На прашањето- Дали формално образование претставува важен фактор за развој на претприемништвото?, поголемиот број претприемачи или 78 претприемачи се изјаснија дека развојот на претприемништвото не зависи од степенот и видот на стекнатото образование а 17 сопственици на мали претпријатија сметаат дека развојот на претприемништвото е поврзано со формалното образование.

На следното прашање-Дали во процесот на селекција и вработување во Вашето претпријатие предност имаат кандидатите со формално образование, поголем дел од испитаниците односно 83 претприемачи се одлучни дека кандидатите со оформено формално образование би имале предност во постапката на вработување а само 12 претприемачи се изјаснија дека формалното образование не претставува предност во процесот на селекција и вработување .

На петтото прашање - Дали имате ист став во однос на вработувањето во Вашето претпријатие во зависност од институцијата каде кандидатот го оформил високото образование?, поголемиот дел од претприемачите кои учествуваа во истражувањето или 91 претприемач одговорија дека немаат ист став и убедување за видот на институцијата каде кандидатот го стекнал образованието а само 4 претприемачи имаат ист став и критериум за институциите каде може да се стекне формално образование.

На прашањето-Според Вас, кои кандидати имаат предност при вработување во Вашето претпријатие?(кандидати со завршено формално образование на државни образовни институции, кандидати со завршено формално образование на приватни образовни институции или кандидатите со завршено формално образование на странски образовни институции), за 65 претприемачи предност имаат кандидатите со

оформено високо образование на државни образовни институции, за 26 испитаници предност имаат кандидатите со стекнато образование во странство а само за 4 претприемачи предност имаат кандидатите со стекнато образование на приватни образовни институции.

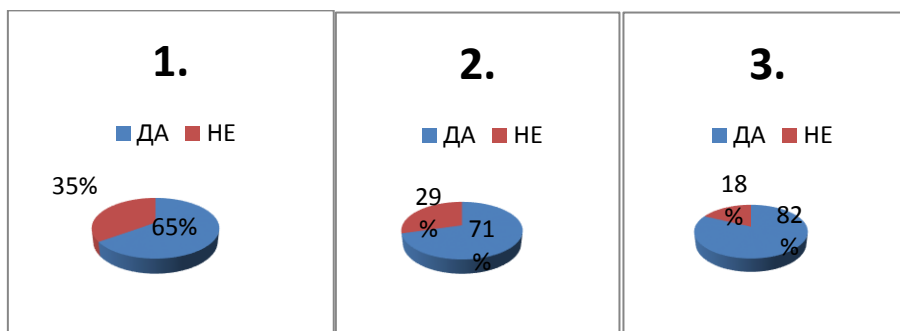
На прашањето - Дали според Вас формалното образование е фактор за успех на Вашиот бизнис ?, 68 испитаници се изјаснија дека формалното образование е фактор за успешно работење на нивното претпријатие а 27 претприемачи сметаат дека образованието не претставува фактор кој влијае на развојот и успехот во работењето.

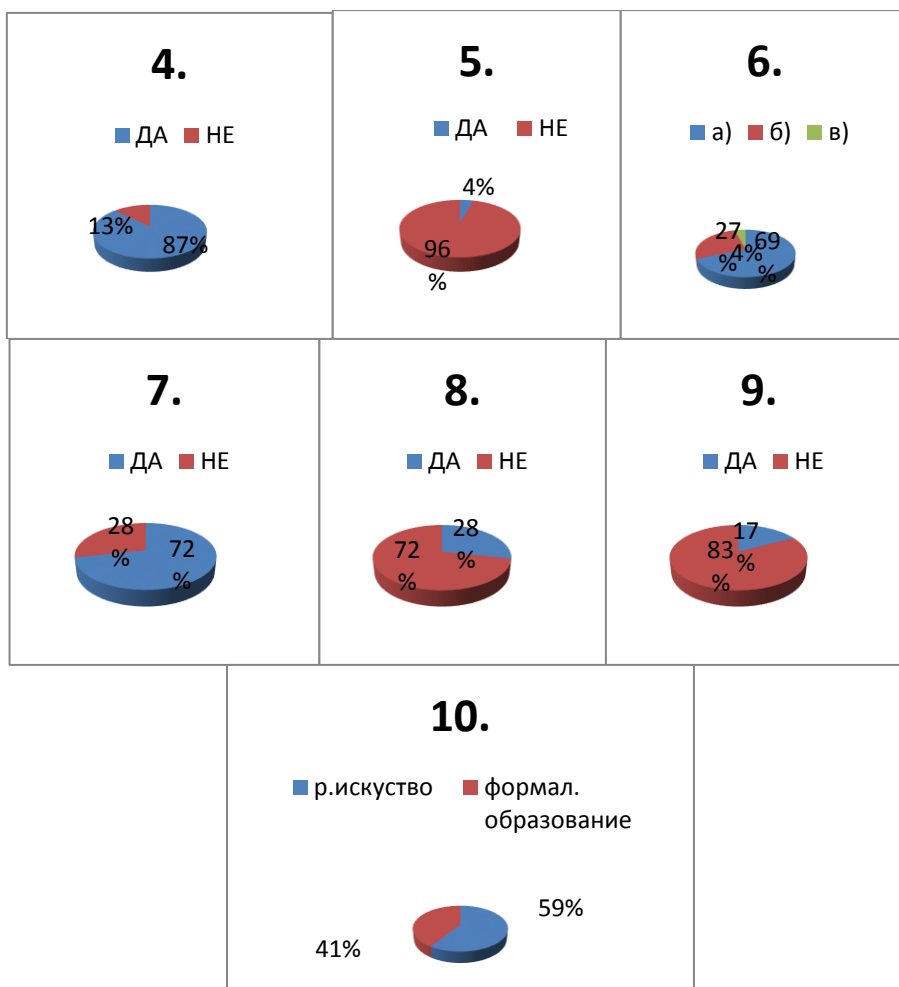
На прашањето-Според Вас дали лицата со оформено високо образование се подготвени да одговорат на потребите на Вашето претпријатие?, 65 претприемачи сметаат дека веднаш по оформување на формалното образование лицата не се подготвени самостојно да ги извршуваат работните задачи кои се очекуваат од нив а само 28 претприемачи сметаат дека потенцијалните вработени се подготвени веднаш по оформување на формалното образование да дадат активен придонес во реалниот сектор.

На прашањето-Дали посетувате одредени форми на неформално образование(специјализирани обуки, семинари и сл)?, само 25 претприемачи одговорија дека имаат посетувано одредени форми на неформално образование поради законска обврска а 70 претприемачи немаат посетувано соодветни форми на обука и едукација.

На последното прашање - Во кои вработени имате поголема доверба, дали во вработените кои имаат работно искуство или во вработените кои имаат формално образование?, 56 претприемачи се изјаснија дека имаат доверба во вработените со поголемо работно искуство за разлика од вработените со оформено формално образование во кои 39 претприемачи имаат поголема доверба. Графичкиот приказ на опсервациите од добиените одговори се прикажани подолу.

График 1- Графички приказ на резултатите од спроведеното истражување за формалното образование и професионалното вработување во малите претпријатија





Извор: сопствено истражување

6. ЗАКЛУЧОК

Интензивниот развој на технологијата, динамичните промени во окружувањето придонесуваат за континуиран, динамичен напревар на знаења и вештини меѓу луѓето, посебно младите. Претприемничкото учење претставува одговор за динамичните промени и нов развоен концепт за општеството и барањата на пазарот на трудот. Формалното образование за претприемништвото како организиран систем на учење има голема важност за развој на претприемништвото и претприемничките активности ангажираност и мотивација на учениците соодветно на нивната возраст. Преку образовниот процес за претприемништво се овозможува зајакнување на капацитетите за креирање идеи и иновации. Формализираниот ситем за претприемништво овозможува оспособување на лицата да ги подобрат

знаењата и вештините за да ги идентификуваат и искористат деловните можности и унаредат вештините за решавање на проблемите.

Имајќи го предвид фактот што малите претпријатија се од витално значење за развојот на економијата, вложувањето во развојот на претприемништвото е од големо значење што се потврди и од спроведеното истражување. Претприемачите од Југоисточниот дел од Република Македонија од кои поголемиот број има оформено високо образование, сметаат дека формалното образование е многу значаен фактор за развој на претприемништвото, поради што предност во вработувањето им отстапуваат на лицата со оформено високо образование на државните институции. Динамичноста во работењето, несигурноста и големиот број можности, младите да бидат флексибилни и постојано да учат за да бидат подготвени да одговорат на потребите на претприемачите односно пазарот на труд. Но во практичното работење, според резултатите од истражувањето, многу малку е застапен концептот на "доживотно учење". Тоа се потврдува и со фактот дека претприемачите имаат поголема доверба во вработените со поголемо работно искуство отколку вработените со оформено високо образование. Воведените програми за претприемничко учење во образовниот систем ја потврдува важноста и значењето на претприемништвото како можност за индивидуален и општествен развој.

ЛИТЕРАТУРА

1. Heinze, W.R. (1999), *From education to work*, First Edition, USA: Cambridge university
2. Collins, M., and Scott, B. (2003), *Turn Your Degree in to a Career*, First Edition,
3. Livingstone, D.W. (2009), *Education and Jobs: Exploring the Gaps*, First Edition
4. Evans, M.D.R., and Kelly, J. (2002), *Why is education rewarded? : Necessary skills or Arbitrary Credentialism*, Sydney: Federation press,
5. Floyd, P.A., and Allen, B.J. (2009), *Introduction to careers in Health, Physical education and Sports*, Second Edition, USA: Wadsworth Cengage learning.

ПРИДОНЕСОТ НА АКАДЕМИК ВЛАДИМИР МОШИН ЗА СЛОВЕНСКИТЕ РАКОПИСИ ВО МАКЕДОНИЈА

Проф. д-р Виолета Мартиновска

Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје,

vikimmk@yahoo.com

Апстракт

Придонесот на академик Владимир Мошин за проучувањето на словенските ракописи во Македонија е огромен. Со неговото доаѓање во Македонија, тој ги проучувал, систематизирал и палеографски ги обработувал словенските ракописи во Архив на Македонија, посетувал повеќе цркви и манастири во Македонија од каде се собрани повеќе ракописи. Тој е основач на словенската палеографија во Македонија. Иако во длабока возраст, успеал да обработи голем дел од словенското ракописно наследство кое сега се наоѓа во Архив на Македонија, Археографската збирка во НУБ Св. Климент Охридски во Скопје, повеќе цркви и манастири и други институции. Неговата научна дејност е основа за понатамошни истражувања во врска со словенското ракописно наследство. Како резултат на оваа негова научна активност е издавањето на првиот том од едицијата „Словенски ракописи во Македонија“ во издание на Архив на Македонија, Скопје, 1971. Ова капитално издание се уште е учебник за генерациите кои го проучуваат ова скапоцено ракописно наследство. Македонија е горда и благодарна на научниот профил на академик Владимир Мошин. Тој обработил голем број на словенски ракописи кои до тогаш не биле обработени. Најстариот зачуван ракопис во Археографската збирка во НУБ „Св. Климент Охридски“ е фрагмент од посен триод, пишуван на пергамент, а потекнува од XIII век. Текстот се однесува на старозаветната личност Соломон. Во оваа збирка се зачувани и други ракописи од XIV-XIX век, некои од нив се пергаментни, а нивната бројка е околу 270.

Клучни зборови: Владимир Мошин, словенски ракописи, палеографија.

Abstract

Academician Vladimir Moshin's contribution to the study of Slavic manuscripts in Macedonia is enormous. Upon his arrival in Macedonia, he studied, systematized and

paliographically processed Slavic manuscripts at the State Archives of the Republic of Macedonia, visited several churches and monasteries in Macedonia, from which several manuscripts were adopted. He is the founder of the Slavic paleography in Macedonia. Although aged, he managed to process a large part of the Slavic handwritten heritage which is now to be found in the State Archives of the Republic of Macedonia, the archeographic collection of the National and University Library "St. Clement of Ohrid" Skopje, several churches and monasteries, and other institutions. His scientific activity is the basis for further research on the Slavic handwritten heritage. The result of his scientific activity was the publication of the first volume of the edition "Slavic Manuscripts in Macedonia", published by the State Archives of the Republic of Macedonia in 1971. This capital edition has remained a textbook for the generations who have been studying this precious handwritten heritage. The Republic of Macedonia is proud of Vladimir Moshin's academic profile. He processed a number of Slavic manuscripts that had not been dealt with until then. The oldest preserved manuscript in the archaeological collection at the National and University Library "St. Clement of Ohrid" is a fragment of Lenten Triode, written on parchment, dating from the 13th century. The text refers to the Old Testament person by the name of Solomon. Other manuscripts from the XIV-XIX century are also preserved in this collection, some of which are on parchment, and their total number is about 270.

Key words: *Vladimir Moshin, Slavic manuscripts, paleography.*

1. INTRODUCTION

The research work of Vladimir Moshin and his stay in Macedonia were the start of a systematic study of the Slavic writings. The Archeographic collection in the NUL "St. Clement of Ohrid" in Skopje has started with terrain research and tracing the existing writings. The result of his scientific representation of the writings is the edition's first volume. The volume contains the writings of the NUL "St. Clement of Ohrid", Macedonian Archive, Faculty of Philosophy, Institute of Macedonian language, Metropolitan of Skopje, National Museum, Ohrid, Historic Archive, Ohrid, church St. Bogojavlenie in Prilep, the church in village of Ropotovo, the monastery St. Jovan Bigorski, St. Prechista in Kichevo, Historic Archive in Veles, the church in the village of Lavcani near Kichevo. The writings from XIII to XIX century by St. Clement of Ohrid are also represented.

1.1. The oldest writing in the collection

The oldest writing is a fragment from a Fast Triodion written in the second half of the XIII century (Ms 21). It was written on a pergament. Only one page has been kept, and it is difficult to read on the back side. The text is about Solomon from the Old Testament. The letters are in two columns of 30 rows. There is a Macedonian editing

from the Kratovo's school of literature. From the ornaments we can see the initial P with an old geometric tip. The first page is about the Being, 1, 9-13.

1.2. Description of the writings

The descriptions of the writings are according to the following criteria: paper, dimensions, number of pages, editing, water coloured letters, ornaments, binding, contents, writings, notes. The writings were written on paper and parchment. The parchment as a writing material is very enduring and strong. It was used in older times. The numbering of the pages is often wrong, and therefore they have to be carefully counted. Also certain pages in the writings are often missing. Sometimes pages from one writing are kept in different Archeographic collections. Most often the writings are fragmented. The dimensions are different. That actually depended on the wealth of the monastery or the scriptorium, the writer or the usage of the writing itself. Sometimes it happened that some writings are ordered by a wealthy person, and those writings are illuminated a lot. The letters can be in different columns. The number of rows is also different depending on the writers and the format of the writing. Sometimes one writing was done by multiple writers that rarely signed themselves. Herein appears the difficulty in identification nowadays. The writing can be: standard, semi-standard or cursive. The editing can be: Macedonian, Russian, Serbian, Bulgarian etc. It depends on the development of the writing. The ornaments can be rich or modest. The illuminated initials, the miniatures and headlines often appear in the texts. All colors have been used, but most often used were black and red. In Benchev's fourfold gospel from the XVI century, there are miniatures of the four evangelists: Matthew, Marc, Luke and John. The ornaments may be in flower, zoomorphic and geometric style. Also flags and braids often appear. The water coloured letters have different symbols. It is often difficult to recognize them because usually only one part is visible. They can be initials, symbols etc. The binding of the writings is often from leather or board. In number of cases the binding is damaged. On the other hand the content is different. Almost all of the genres from the middle ages are present. Except canon books, there were also apocrypha texts. These show the creativity of the writers and the period of open mindedness concerning the creation of texts. The writings are valuable information for historic events, sociological tracings, comparative analysis etc.

The series of Slovene writings in Macedonia was carried on by M. Georgievski by publishing the unpublished writings. In the VII and the VIII volume, Violeta Martinovska described the following: The gospel of Prohor Pchinski, the Macedonian editing from the final part of the XVI century, a fragment from the Book of Prayers from the XVII century, a fragment from the Book of Prayers from the end of the XIX century, a fragment from a horologion from the end of the XIX century, Parousia from the church St. Georgi in Lazaropole, 1836, 14 writings from west Macedonia from the end of the XIX century. The writings in the Archeographic collection are kept in a certain depot, where the temperature and the humidity are checked daily.

2. THE RESEARCH METHOD

The method used in the research was the chronological method which does an analysis of 270 writings from different centuries (XIII-XIX). Also the comparative method was used in order to compare the writings from the same genre. The research has the aim to trace the chronology of the writings, the content, the language, the water marks, the ornaments and the notes.

3. RESULTS AND COMMENTS

The analysis of the writings in the Archeographic collection in the NUL St. Clement of Ohrid showed that most common are the: collections, psalters, triodions, fourfold gospels etc.

The collections have mixed contents: A mixed liturgy collection from the third fourth of the XVI century (Ms 2), A mixed liturgy collection from the first half of XVI and the second half of XVII century (Ms 33), Liturgy collection, first half of XIX century (Ms 7), Collection of lessons and morals, the beginning of the XIX century (Ms 191), Liturgy collection, the middle of the XIX century (Ms 58), Collection of the year 1585 (Ms 85), Liturgy collection, second half of XIX century (Ms 194), Apocrypha collection (Ms 44), Mixed liturgy collection, end of the XIX century (Ms 209), Liturgy collection, end of the XIX century (Ms 162), Mixed liturgy collection, end of the XIX century (Ms 214), Apocryphe collection at the end of the XVIII century (Ms 236) etc. The collections with mixed content were sought reading by the Christians, because their variety answers their curiosity, spiritual and intellectual needs. These collections were made in the beginning of the Slovenic literacy. Vladislav Gramatik and Visarion Debarski are one of the most known collection authors. The apocryphe collections are also sought by the readers in the middle ages. The interesting part of the Apocryphe collection in 1864 (Ms 237) is the text concerning the philosophy of St. John the Baptist (from 1.13 to 29). Also the part in the apocryphe collection from the XVIII century (Ms 236) where Marta blames Pilat (in 1.41 b) is of great interest. This text is also found in the Antologist Apocryphe of Tikveshian collection from the XV century, which is kept in the Sofian public library under the number of 677. The liturgy collections contain texts that are needed for the religious service. The collections have philosophically-theologian, dogmatic and polemic content. There are four types of Psalters: formal, interpretatory, soothsayer and successive. The formal psalter is divided into 20 kathismas, while the interpretatory psalter has comments. The soothsayerpsalter is from an apocryphe origin. The successive psalter contains horologion, troparion, kontakion, prayers, morals etc. The old edition of the psalter is connected to the literary work of St. Cyril and Methodius. In the hagiography by Methodius, it is said that he and the philosopher have translated the psalter. Some of the oldest Macedonian psalters belong to this psalter, such as: Sinian

psalter from the XI century, the Bologna psalter from the first half of the XIII century, the Pogodin psalter from the second half of the XIII century. The new psalter made during the XIV century on Mount Athos or the Holy Mountain is known as a redaction of the psalter's text from the Holy Mountain. The Archeographic collection contains the following psalters: a fragment from a Psalter from the middle of the XVI century (Ms 175), two pages from a psalter from the second half of the XVI century (Ms 99), a Psalter from the second half of the XVI century (Ms 163), a fragment from a Psalter from the first half of the XVIII century (Ms 139), fragment from a Psalter the first half of the XIX century (Ms 147), a fragment from the second fourth of the XIX century (Ms 94), a fragment from a psalter from the 30s of XIX century (Ms 181), a fragment from a psalter from 1838 (Ms 218), a fragment from a psalter from the middle of the XIX century (Ms 146), a fragment from a psalter from the XIX century (Ms 185) etc.

The triodion is a collection of liturgies that contains carols from the week of Pharisee and Mithras to the week of all Saints. There are two types of triodion: fast and flowery. The fast triodion is from the week of the Pharisee and Mithras to Lazarus Saturday, while the flowery triodion is to the week of all Saints. In the creation of the Triodion participated many authors such as Roman Slatkopevec, Andrej Kritski, Jovan Damaskin. In the Archeographic collection are kept two pages from the triodion from the second half of the XIV century (Ms 222), a fragment from the Triodion of the XIV century (Ms 232), fragment from the Triodion from the second half of the XVIII century (Ms 255) etc. The two types of triodion are present: fast and flowery. The Archeographic collection contains the fourfold gospel: the Vrutok's fourfold gospel from XIII to XVI (D.P. Ms 1), a fragment from the fourfold gospel from the first fourth of the XIV century (Ms 20), parchment pages from Zletovo with fourfold gospel from the middle of the XIV century (Ms 184), the Benchev's fourfold gospel with miniatures from the first half of XVI century (Ms 167), fourfold gospel from the last fourth of the XVI century (Ms 212) and the fourfold gospels with different redactions and from different periods. Their comparison enables an analysis of the language development and its specifications, but also an evidence for its usage.

The writings are a valuable treasure for all people, culture and country. The same things may be studied from different aspects.

4.CONCLUSION

It can be concluded that in the Archeographic collection of St. Clement of Ohrid in Skopje has many Slovene writings from different centuries in the period XIII-XIX century. The analysis of the content showed that there are many genres from the middle ages, such as: chetvoroevangelija, minei, triodi etc. The writing has three different types: standard, semi-standard or fast. The material used for writing is either parchment or paper. In relation to the ornaments there are illuminations, ilicijalni letters and modest drawings. The most interesting is the difference in the

presence of the insolubility of the used ink. It was from vegetative origin and it shows its endurance. A research was conducted on the Faculty of Maths about the pigments and the spectroscopy with Orhideja Grupche as a mentor. The different pigments show the materialistic state of the literary centre or the literary school, where they were written due to the presence of rich ingredients in it. Different water marks from different centuries are also present. The writings show different information (years, notes...). All that points toward the undeniable wealth of the literary-historic, cultural, economic and political life in the past periods. The writings are a legacy to each state and people. This is a world literary heritage in a broader sense.

5.BIBLIOGRAPHY

Georgievski,M., Slovenski rakopisi vo Makedonija, NUB Sv. Kliment Ohridski, Institut za staroslovenska kultura, Skopje-Prilep, Skopje, kn. III, IV, Skopje, 1988

Georgievski ,M. , Slovenski rakopisi vo Makedonija, NUB Sv. Kliment Ohridski,kn. V, VI, Skopje, 1993

Georgievski, M., Slovenski rakopisi vo Makedonija, NUB Sv. Kliment Ohridski, kn. VII, VIII, Skopje, 2000

Martinovska,V., Paleografski album. Tom I .Slovenski rakopisi od Arheografskata zbirka vo NUB Sv.Kliment Ohridski (XIII-XVIII vek), NUB Sv.Kliment Ohridski, Skopje, 2008

Martinovska,V., Apokrifite vo makedonskata pismena tradicija (primeri od Tikveshkiot i Popdragoleviot zbornik), knjigaprva, Makedonska, Skopje, 2008

Martinovska, V., Sveti Kliment Ohridski, Pedagoski fakultet Sv. Kliment Ohridski, Skopje, 2010

Martinovska, V., Apokrifite vo makedonskata pismenatradicija (primeri od Tikveskiot i Popdragoleviot zbornik), kniga vtor, Avtorsko izdanie, Skopje, 2011

Moshin, V., Slovenski rakopisi vo Makedonija, Arhiv na Makedonija, Skopje, 1971

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАКТИКА: НОВИ ИСТРАЖУВАЊА ЗА УНАПРЕДУВАЊЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА ПРАКТИКА

Снежана Мирасчиева¹, Даниела Коцева²,

¹Проф. Д-р, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип
snezana.mirascieva@ugd.edu.mk

²Доцент, Факултет за образовни науки, Универзитет „Гоце Делчев“ Штип
daniela.koceva@ugd.edu.mk

Апстракт

Иако денес, во времето на интернетот, знаењето е подостапно отколку порано, факт е дека денес знаењето, повеќе од било кога, станува капитал кој не се користи. Причина за тоа е продолжената доминација на формалното образование во однос на образованието низ практика. Некогаш строго одвоени, денес науката и технологијата се повеќе се упатени една на друга. Уште повеќе што соработката меѓу производствените и образовните институции, што не е новина, расте паралелно со степенот на развиеност на државата. Факт е дека учењето има исклучително важно значење во животот на секоја индивидуа, институција и национална економија. Тоа е причина поради која се зголемува бројот на млади луѓе кои завршуваат факултети и на тој начин стекнуваат теоретско знаење од одредена област. Во суштина, сите иновативни методи на учење се насочени кон два клучни аспекта: теорија и практика. Исто така, факт е дека главната цел на образовниот систем е да обезбеди услови и можности на младите луѓе да станат корисни членови на заедницата кои ќе создаваат нови вредности. Тоа најдобро може да се обезбеди со практичната настава во која ќе решаваат конкретни проблеми и ќе се соочуваат со предизвиците кои ги чекаат. Во трудот ќе се обидеме да дадеме одговор на прашањето кога и како да се оспособат младите за примена на знаењата, што е значаен придонес во унапредувањето на воспитно-образовната практика.

Клучни зборови: образование, практика, унапредување.

Вовед

Односот меѓу науката и технологијата е значително променет, од состојба на строга одвоеност некогаш до состојба на меѓузависност, па денес се упатени една на друга. Уште повеќе што соработката меѓу производствените и образовните институции, што не е новина, расте паралелно со степенот на

развиеност на државата. Исто така интересно е што во земјите со развиена пазарна економија, истражувачките институции и универзитетите како традиционална база за креирање на знаења, се помалку се сметаат за доминантни фактори во „производството“ на научни и технолошки знаења. Причината за тоа е што конкретните практични достигнувања во приватниот сектор помалку ги користат научните инпути (input) од порано, а технолошките решенија пак од друга страна се повеќе се извор на нови теориски прашања и одговори. Факт е дека учењето има исклучително важно значење во животот на секоја индивидуа, институција и национална економија. Тоа е причина поради која се зголемува бројот на млади луѓе кои завршуваат факултети и на тој начин стекнуваат теоретско знаење од одредена област. Но, активностите како што се стажирање, програми за менторство, обуки, разни форми на неформални едукации и размена на знаења, се исто така облици на стекнување и развивање на способности за примена на знаењата. Во суштина, сите иновативни методи на учење се насочени кон два клучни аспекта: теорија и практика. Исто така, факт е дека главната цел на образовниот систем е да обезбеди услови и можности на младите луѓе да станат корисни членови на заедницата кои ќе создаваат нови вредности. Тоа најдобро може да се обезбеди со практичната настава во која ќе решаваат конкретни проблеми и ќе се соочуваат со предизвиците кои ги чекаат. Кога и како да се оспособат младите за примена на знаењата е проблем чие решение оди во прилог на унапредување на воспитно-образовната практика и зголемување на квалитетот во образованието воопшто, прашање кое се наоѓа во фокусот на вниманието во трудот.

Образованието и практиката

Денес е сосема нелогичен дуализмот меѓу образованието и практиката. Имено, во време на интернетизација на знаењето, во време на достапност на знаењето, факт е дека знаењето е капитал кој не се користи. Причините за ваквата состојба се многубројни, а во стручната литература како причина најчесто се наведува доминантноста на формалното образование над образованието во практика. Практиката секогаш е „најдоброто“ училиште, но дали навистина е така?!. Добро позната е синтагмата дека „ако на човек му дадеш риба, ќе го нахраниш за еден ден, но ако го научиш да лови риба, ќе го нахраниш за цел живот“. Затоа денес пред образованието се поставува барањето да оспособува за „ловење риба“ затоа што нема да чекаат некој друг да ги нахрани туку во заедница со другите ќе градат заедница во која ќе има доволно „риба“ за сите. Во таа насока е и учењето на Фреiere (Paulo Freire) за кого образовниот процес никогаш не е неутрален. Луѓето можат да бидат пасивни приматели на знаење - без оглед на содржината - или тие можат да се вклучат во пристапот "поставување проблем" во кој тие стануваат активни учесници. Како дел од овој пристап, од суштинско значење е моментот кога индивидуата треба да го поврзе знаењето со акција, така што активно ќе работи на промена во заедниците на која припаѓа, на локално ниво и пошироко. Пристапот кој го развива Паоло Фреiere извршил силно влијание врз образовните експерти, развојот на заедницата, здравјето и други полиња. Неговиот пристап во образованието со други зборови

ја нагласува врската меѓу идентификација на проблемот и позитивната акција за промени и развој. Клучните елементи во концептот на Фреире се однесуваат на спротивностите меѓу „банкарското“ образование каде фактите се „депонираат“ во главите на пасивните ученици и образование кое се поставува на ниво на проблем, каде основен поим е „освестувањето“ (што е многу различно од зголемување на свеста) и идејата за „култура на тишината“ каде луѓето не можат критички да размислуваат за светот кој ги опкружува па стануваат фаталисти и доминантни. Моделот на Фреире е функционален од аспект што ја зголемува функционалноста на знаењето на секоја индивидуа, знаењето и искуството на поединецот се тесно поврзуваат во феноменот процес, а изразувањето е во процес на интеракција со други индивидуи преку разни форми на изразување, од пишан збор, со музички и ликовни изрази, сцена, движења и слично.

Истражувања за унапредување на воспитно-образовната практика

Заедно со општествените очекувања се зголемуваат и очекувањата од образованието. Во таа смисла, од учениците се очекува да учат посложени содржини и развиваат посложени ментални процеси. Во иста насока се движи и развојот на нови наставни програми, се воведуваат апстрактни поими, се насочуваат образовните реформи со цел учениците да се справуваат со сложените односи во денешниот непредвидлив свет на реалноста. Во тие рамки се и прашањата за тоа не само што се учи туку и како се учи, кои се улогите и одговорностите на наставникот, а кои на ученикот од перспектива на унапредување на процесот на учење. Впрочем учењето е „додаток, зачин на животот“ а умешноста на готвачот во „зачинувањето на *што* и *како*“ го определува видот на искуството, пријатно или горко. Способноста за континуирано учење до степен на самоучење зависи од интересите на индивидуата и нејзината подготвеност за учење на нешто ново. Со цел да одговори на очекувањата на современото општество, образованието наместо прашањето за целите, содржините и стратегиите на работа во воспитно-образовниот процес, се поставува прашањето како знаењето да се стави во функција на практиката. Наставниците треба да бидат свесни за контекстот и потребите на заедницата во која делуваат, да бидат способни за комуникација и градење на партнерски односи, унапредување на односите во заедницата која учи. Од наставниците се бара да бидат способни за евалуација на сопствената работа и работата на другите заради подготвеност за доживотно учење и континуирано усовршување. Но не треба да се заборави фактот дека тие заедно со учениците се дел на еден единствен процес каде се потврдуваат постојните теориски сознанија, но се развиваат нови кои водат кон развој и унапредување на практиката. Станува збор за наставата чија реализација е продукт на заедничка работа на наставникот и учениците. Аналогно на тоа, воспитно-образовниот процес како сложен го иницира проблемот на активност на двата директни субјекти, наставникот и учениците. Унапредувањето на воспитно-образовната практика, во таа смисла, подразбира активно делување и на другиот субјект, учениците. Активностите кои учениците треба да ги

реализираат не треба да бидат израз на „послушност“ кон наставникот а со тоа и постигнување на одредени цели однапред дефинирани, туку израз на активна партиципација во самиот процес. За функционално знаење ќе говориме само во случај кога теоријата и практиката се во кохерентен синергичен однос и претставуваат функционален систем. Од тука, и сетот на прашања кои се однесуваат на активностите на ученикот во наставата а се во функција на унапредување на воспитно-образовната практика како активности на учениците во: сите етапи на наставата (од планирање, преку реализација до вреднување), изборот на стратегии на поучување и учење, креирање на средина за учење, градење на интеракциско-емпатиски односи, дефинирање на цели и задачи, мотивација за работа. Овде ќе се задржиме на еден дел од прашањата и тоа на оние кои се однесуваат на активностите на учениците во етапата на вреднување во наставата. Денес, во воспитно-образовната практика, иако постојат скромни чекори на напредување, сепак очигледна е ситуацијата каде оценувањето како сè уште да е ограничено само во рамките на еднонасочна комуникација помеѓу наставникот и ученикот, сè уште недоволно се третира како кооперативен процес кој е социјално условен и кој го смета ученикот за активен партнер во процесот на настава, а со тоа и во процесот на оценување. Прашањето го инициравме затоа што кога ученикот активно учествува во оценувањето на сопствената работа тој станува повеќе мотивиран за учење, се зголемува неговата самоверба и учењето за него добива вистинска смисла. Кога ученикот учествува во процесот на оценување го согледува степенот на неговата успешност и се навикнува и оспособува за самопроценка и самокритика на сопствената работа. На тој начин се воспоставува култура на оценување која ќе биде во прилог на потребите на ученикот и на наставниот процес. Така се врши избор и прилагодување на критериумите за оценување и се создава можност за поголема правичност и објективност во оценувањето на постигањата. Впрочем, учењето во основа е самонасочувачки процес кој бара избирање на соодветен метод на учење со цел да се препознаат индивидуалните, лингвистичките и културни разлики помеѓу учениците. Во дидактичката литература овој феномен се определува како формативно оценување кој се јавува во различни облици а еден од нив е во облик на самооценување и меѓусебно оценување. Се поставува прашањето зошто токму овој облик е предмет на наш интерес, но одговорот е сосема јасен доколку се задржиме само на еден од шест елементи на формативното оценување. Имено, тој се однесува на *активно вклучување на учениците во процесот на оценување*. Целта на формативното оценување е да ги води учениците кон развивање на нивната лична вештина за учење (метакогнитиви стратегии). Тие користат сопствено знаење и средства за учење и повеќе сакаат да ги прилагодат употребат овие вештини за решавање на проблеми од секојдневниот живот, тие се стремат да најдат одговори или да развијат стратегии за соочување со проблем кој им е многу близок. Со други зборови тие развиваат самоконтрола, но и стратегии за учење. Ученикот кој е свесен за начинот како учи е вистински способен да ги постави, развива и оствари целите и да користи различни стратегии за учење, а со тоа да го контролира процесот на учење. Терминот вклучување на учениците во процесот на оценување не е нов (Oscarsson, 1997,

Blanch, 1988, Blue, 1988) и многу други го истражувале овој проблем пошироко па така термините самооценување и взаемно оценување им се блиски на повеќето наставници денес. Модерните концепти во образованието однесувајќи се на автономијата, соработката, значењето, емоционалното созревање на учениците како и развивање на вештините за критичко мислење би можеле да се инкорпорираат во процесот на проверување и оценување со дообјаснување дека процесите на оценување и поучување треба да се надополнуваат еден со друг како комплементарни аспекти на процесот на учење. Тука мислам за оценување на постигањата и работата на учениците од аспект на следниве начини на оценување: самооценување, заемно оценување, оценување преку портфолио, проектни задачи (трудови на ученици) и истражувања и презентации. Самооценувањето е определено како проценување на квалитетот на сопствената работа од страна на самите ученици, кое се базира на докази и експлицитни критериуми со цел да се подобрат постигањата на самите ученици, (Г.Гојков, 1997,78). Гојков самооценувањето го гледа како една моќна алатка за самоконтрола на процесот на учење која му овозможува на ученикот да влијае на сопствената работа преку согледување слабости и надминување на истите во процесот на учење, а при тоа се зголемува и внатрешната мотивација кај ученикот која го поттикнува на активност. Учениците треба постепено да се вклучуваат во процесот на оценување на сопствените резултати, како и во процесот на меѓусебно оценување, преку споделување на целите, задачите, запознавање со наставните програми, со што на учениците ќе им се овозможи да учествуваат во избор на содржини, методи и форми на работа. Наставникот треба да ги вклучи учениците уште во самиот процес на следење, преку неформални обсервации, поставувања на директни прашања, да им дозволи да учествуваат во дискусијата за добиените оценки, покажаните резултати. Таа форма на дијалог обезбедува мноштво на корисни информации за самиот ученик и неговиот процес на учење, корисни за наставникот. Формативното оценување поддржува користење на оценувањето на часовите со цел да се подобрат постигањата на учениците. Тоа ја промовира идејата дека учениците најдобро ќе работат само ако ја разберат целта на нивното знаење и само ако бидат неарскинлив дел од процесот на учење и поучување. Според Ш.Кларк, ефективното оценување за учење се одвива постојано на часот и вклучува: споделување на целите за учење со учениците; помагање на учениците да ги препознаат стандардите кон кои се стремат; давање на повратна информација која ќе им даде насоки на учениците како да се подобрат; верување дека секој ученик може да се подобри во однос на своите претходни постигања; заедничко разгледување и дискусија за постигањата и напредокот на ученикот со наставникот и ученикот; оспособување на учениците да користат техники на самооценување за да ги откријат аспектите каде треба да интервенираат за да се подобрат; вклучување на учениците како активни партнери во процесот на оценување на своите постигања; подобрување на мотивацијата и самодовербата на учениците со користење на ефективни техники на оценување (*самооценување, заемно оценување*). За тоа колку навистина учениците се вклучени во процесот на оценување на постигањата во наставата и кави се нивните мислења по тоа прашање постојат бројни истражувања кои говорат

дека учениците не се реално вклучени во овој процес иако за неговите активности и придобивките од него доста се говори и тие се добро познати на образовните експерти.

Заклучок

Сложените и современи барања и очекувања од образованието не се во чекор со сè уште доминантните традиционални и конзервативни облици на настава. Така формалното образование е примарен „произведувач и пренесувач“ на нови знаења, во главно теоретски, кои најчесто се нарекуваат „наука“ и се разликуваат од применливите знаења кои се генерирани од пазарноориентираните установи (претпријатија). Формалното образование се темели на принципот дека знаењата не треба да бидат усвоени од било која индивидуа или група, туку широко дистрибуирани затоа што тие се „јавно добро“ кое треба да се споделува заради зголемена општествена корист. Од друга страна, приватниот сектор е насочен кон создавање и примена на новите знаења во функција на решавање на конкретни проблеми со цел зголемување на добивката, при што генерираат нови знања и го делат со ограничен број на индивидуи, под поимот „технологија“. Ваквата состојба создаде два системи на образование: секвенцијален и двоен. Првиот систем функционира во образовните институции на сите нивоа и подразбира класично теоретско образование. Вториот систем покрај теоретското образование обезбедува и практично кое пак се реализира во производствените установи каде стекнатото теоретско знаење се применува во решавање на конкретни практични задачи. Двојниот концепт подразбира истовремено посета на настава во училиште и работа во претпријатија. По неговото завршување, работодавачот ги вработува „најдобрите“ практиканти. Двојниот систем е карактеристичен за развиените земји. Кај нас постоеше до 90-тите години од 20-от век (средните стручни училишта), денес двојниот систем е најразвиен и најфункционален во Австрија, Германија, Швајцарија. Од тие причини говоревме за педагошкиот пристап на Паоло Фреире кој е функционален во многу контексти, и е повеќе од едноставна збирка на методи и техники затоа што практиката е определна како спој на акција и рефлексивност, при што не е доволно индивидуите да бидат во дијалог за да стекнат знаења за нивната општествена реалност. Тие мора да дејствуваат заедно врз нивната околина со цел критички да ја разгледаат нивната реалност и да ја трансформираат преку понатамошно дејствување и критичко размислување. Скромен обид за унапредување на воспитно-образовната практика е сртежливиот обид на наставниците за активно вклучување на учениците во етапата на оценување преку формите на самооценување и меѓусебно оценување, за што исто така стана збор во трудот. Сето тоа ја наметна потребата за современи начини на работа во воспитно-образовната практика како менторска настава, микронастава, акциони истражувања, рефлексивна практика. Се наметнува дилемата дали образовните истражувања можат да ја информираат образовната практика, и ако ја информираат тогаш истражувачите ќе мора да прифатат пристап кон истражувањето сосема

поинаков од оној што денес постои. Впрочем крајната цел на современото образование е оспособување за поврзување на знаењата и вештините во еден целосен систем, што кај нас ова се смета за иновативно. Затоа учење и работа, практика и менторство се двете неопходни алатки во образованието. И на крај, функционалната поврзаност на теоријата и практиката треба да се сфати од перспектива на синтагмата дека теоријата е подлога, а практиката е надоградба на подлогата! Полесно е во теоријата, но во практиката е поинтересно!

Користена литература

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bogнар, L. – Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 56 (24): 169-182. достапно на: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94866 (03.03.2018)
- Bogнар, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 1-2: 7-16. достапно на: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=39434 (03.03.2018)
- Bogнар, L. – Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Clarke, Sh. (2001). Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupils' Learning in the Primary Classroom. Abingdon: Hodder Education
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (2009). *Dokimologija*. Vršac: VŠSS za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”
- Lysenko, V. L., Abrami, C. Ph., Bernard, M. R., Dagenais, Ch., Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use во *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 37:2 (2014) ©2014 Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation www.cje-rce.ca Vol 37, no2, pp 1-26 достапно на <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1477/1691> (03.03.2018)
- Mahmoudi, A., Khoshnood, A., Babaei, A. (2014). Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning, *Journal of Education and Practice* www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.5, No.14, pp. 86 -92 from <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/File/12993/13309> (03.03.2018)
- Freire P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York: The Continuum International Publishing Group, достапно на http://web.msu.ac.zw/elearning/material/1335344125freire_pedagogy_of_the_oppressed.pdf (03.03.2018)
- Shudak, N. J., & Avoseh, M. B. M. (2015). Freirean-Based Critical Pedagogy: The Challenges of Limit-Situations and Critical Transitivity. *Creative Education*, 6, 463-471. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.64046> (03.03.2018)

ИЗРАЗУВАЊЕ НАДВОРЕШНА ПРИСВОЈНОСТ: МАКЕДОНСКИОТ НАСПРЕМА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК

Лилјана Митковска

редовен професор, Универзитет ФОН, Скопје

liljana.mitkovska@fon.edu.mk

Апстракт

Присвојноста претставува асиметрична релација меѓу два ентитета: поседувач (ПС) и поседувана единка (ПЕ). Овде ќе се задржиме на потесно сфатената, прототипна присвојност, која обично се ограничува на сопственост, делови на телото и роднински врски. Се фокусираме на изразување ‘надворешна присвојност’, кога двете единки во присвојната релација (ПС и ПЕ) се изразени во различни конституенти на една основна реченица. Целта е да се споредат типовите вакви конструкции во македонскиот јазик со нивните преводни еквиваленти во англискиот. Во македонскиот јазик често се користат неколку типови надворешно-присвојни конструкции, што не е случај во англискиот јазик, па поради тоа како преводни еквиваленти за овие конструкции најчесто се јавуваат именски присвојни конструкции. Тоа значи дека во преводите од англиски на македонски јазик треба да се изнаоѓаат македонски конструкции соодветни за дадениот контекст, а не буквално да се преведуваат англиските именски присвојни конструкции со именски корелати.

Клучни зборови: надворешна присвојност, именска синтагма, датив, синтакса, превод

1. Вовед

Во оваа статија се разгледуваат начините на изразување присвојни релации во македонскиот и во англискиот јазик. Присвојноста претставува асиметрична релација меѓу два ентитета: поседувач (ПС) и поседувана единка (ПЕ). Ќе се задржиме на прототипните присвојни конструкции во кои се отсликуваат релации меѓу човекот и објектите од неговиот персонален домен: поседување, делови на телото и релации меѓу луѓе. Се фокусираме на оние конструкции во кои овие релации се сигнализираат на ниво на реченицата – надворешна присвојност, во споредба со присвојните релации изразени на ниво на именската синтагма (ИС) – внатрешна присвојност. Во внатрешно присвојните конструкции ПЕ и ПС се изразени во истата ИС. Тука ги земам предвиди и оние

со именско дополние, предлошките *на/од*-конструкции (*книгата на Ана*) и оние со заменско дополние, конструкциите со присвојна заменска придавка (ПЗП) *нејзината книга*.¹ Во конструкциите на ниво на реченицата (надворешна присвојност) ПС и ПЕ се кодираат како независни ИСи со различни синтаксички функции во истата јадрена реченица. Во македонскиот јазик најчести се следните:

а) Дативната присвојна конструкција (ДПК): *Му ја повредија ногата (на детето)*, во која ПС е изразен во дативен член, а ПЕ може да биде ДО, дополние на предлог во предлошки објект или додаток, како и субјект во декаузални/ергативни ситуации.

б) Рефлексивната присвојна конструкција (РПК): *Детето ја пружи раката*, во која ПС е субјект во реченицата, а ПЕ во некоја пониска синтаксичка позиција, ДО или дополние на предлог во предлошки објект или додаток.

в) Локативна присвојна конструкција (ЛПК): *Гоце го фати детето за рака*, во која ПС е ДО во реченицата, а ПЕ дополние на предлог во предлошки додаток

Во македонскиот јазик надворешно-присвојните конструкции се особено чести. Тие се разликуваат од внатрешно-присвојните конструкции во начинот на кој се претставува присвојната релација (сп. ги примерите 1-3): со надворешно-присвојните конструкции ПС се става на преден план и релацијата се прикажува од негов аспект. Тие се јавуваат повеќе за изразување на инхерентни релации, а за изразување на воспоставените релации потребна е поголема поткрепа од контекстот. Бидејќи го потенцираат единството на ПС и ПЕ тие асоцираат блискост и присност, па затоа се карактеристични за помалку формалните стилови (приватни разговори, текстови со разговорен стил, забавни списанија). Со внатрешно-присвојните конструкции акцентот се става на ПЕ и тоа што се случува со неа. ПС е на втор план, индиректно е вклучен во ситуацијата и со тоа се создава впечаток на негова оддалеченост, што во одредени ситуации му дава поформален тон на текстот. Во официјални разговори и текстови со објективен тон доминираат вакви конструкции.

(1) Весна ми го изеде чоколадото. (ДПК)

Весна го изеде и моето чоколадо.

(2) Ги затвори очите и веднаш заспа. (РПК)

Потоа полека ги затвори своите насолзени очи.

(3) Со чеканот го удри силно по ногата. (ЛПК)

Тогаш со чеканот ја удри неговата болна нога.

¹ Присвојните конструкции со адноминални дативни клитики (АДК), како *мајка ми*, *брат ми*, не ги разгледуваме овде.

Во оваа статија ги разгледуваме карактеристиките на одделните македонски надворешно-присвојни конструкции и разликите во однос на внатрешно-присвојните релации.² Потоа ги споредуваме со соодветните структури во англискиот јазик. Целта е да ги утврдиме англиските конструкции кои може да се употребат во соодветни контексти во кои се јавуваат македонските надворешно-присвојни конструкции. Основната претпоставка е дека во англискиот јазик изразувањето присвојни релации на ниво на реченицата е многу поретка појава. Најчестите еквиваленти на македонските надворешно-присвојни релации се внатрешно-присвојни конструкции. Затоа во преводот од англиски на македонски јазик често постојат две опции и преведувачот треба да биде свесен за разликите меѓу нив и да ја земе предвид нивната функција во поширокиот контекст за да се добие соодветно значење.

2. Присвојните конструкции во македонскиот и во англискиот јазик

Ако се спореди македонски и англиски текст веднаш паѓа в очи дека во англискиот текст ПЗ се многу повеќе присутни. Направивме една мала статистичка анализа, која јасно го потврдува тоа. Споредивме четири македонски расказа со нивните англиски преводи.³ Податоците се дадени во табела 1.

Табела 1. Застапеноста на ПЗП во македонскиот и англискиот текст

	македонски	англиски
Број на зборови во текстот	9403	10618
Број на ПЗП	91	417
Број на ПЗП на 1000 збора	9,67	39,27

Присвојните заменски придавки во македонскиот и во англискиот јазик се структурно и функционално слични. Но тие се присутни во англискиот текст скоро четирипати повеќе отколку во македонскиот текст. На што се должи оваа разлика во дистрибуцијата? Податоците од расказот „Прибор за гости“ од Румена Бужаровска (РБ) и неговиот англиски превод (табела 2) покажуваат во кој правец треба да се бараат разликите во изразувањето присвојност во двата јазика.

² Поопширно за релацијата меѓу вбтрешно- и надворешно-присвојните конструкции во македонскиот јазик види Митковска (2014).

³ Текстовите се земени од *Блесок*: Румена Бужаровска „Прибор за гости“, Драги Михајловски „Миз Амбрела“, Елизабета Баковска „Празнина“ и Димитар Солев „Ни ден без ред“.

Табела 2. Присвојните конструкции во оригиналот и во преводот

	ПЗП	Други присвојни конструкции				Различни структури
		АДК	ДПК	РПК	ЛПК	
македонски	5	17	11	25	1	7
англиски	64	/	/	/	/	2

Во македонскиот текст се застапени повеќе различни конструкции кои потенцираат присност и единство меѓу ПС и ПЕ. Може да се каже дека и адноминалните дативни клитики имаат таква функција, иако се работи за зависност во рамките на именската синтагма (сп. *брат му* и *неговиот брат*). Се поставува прашањето дали сепак англисите присвојни заменски придавки имаат поинаква функција и значење од соодветните македонски структури. Во англискиот јазик ПЗП функционираат како определувачи, паралелно со определениот член и не се комбинираат со него (**the my book*), додека македонските ПЗП не се самостојни во таа функција и се јавуваат најчесто со определен член (*мојата книга*). Поради тоа истакнувачката функција на англиските ПЗП не е изразена, тие имаат неутрален тон, блиску до типичен определувач. Значи, во одредени ситуации во англискиот еквивалент се губи информација која е присутна во македонскиот текст, поради тоа што надворешно-присвојните конструкции, помалку или повеќе, содржат и дополнителни значења кои не се присутни во соодветните внатрешно-присвојни конструкции. Во англискиот јазик постојат надворешно-присвојни конструкции кои се структурно слични на македонските РПК и ЛПК, но тие имаат поинаква семантика и дистрибуција. Во англискиот јазик не се користи ДПК. Понатаму во текстот ќе ги разгледаме најчестите македонски надворешно-присвојни конструкции и англиските корелати, каде што постојат.

3. Дативни присвојни конструкции

ДПК изразува засегнатост на ПС и му овозможува на говорителот/авторот да се идентификува со него (изразување на емпатија). Тоа му дава на изразот блискост, присност и неформалност (King 1998, Fried 1999). Поради тоа ДПК е особено честа во разговорниот стил, меѓу соговорници што се блиски и особено во разговор со/меѓу деца. Во ситуации на висок степен на засегнатост и ПЕ дел од телото, ДПК е најприроден начин за изразување присвојност. За разлика од тоа, ПИС го прикажува настанот од аспект на ПЕ. Во контексти каде што се двете конструкции можни, ПИС ја прикажува ситуацијата безлично, општо и незаинтересирано. Во примерот (4а), со употребата на ДПК авторот покажува грижа за засегнатиот. Ако наместо тоа се употреби ИС со присвојна заменска придавка (4б), исказот е неутрален и општ. И на двете конструкции им одговара иста структура во англискиот превод.

(4) а. По лицето *му* се лепеа муви.

б. По *неговото* лице се лепеа муви.

‘Flies were sticking on his face.’

Македонската ДПК нема соодветен корелат во англискиот јазик, па затоа во преводните еквиваленти дативниот конституент е изразен во внатрешно-присвојна конструкција, најчесто со ПЗП. Во македонскиот јазик постои можност говорителот да избере меѓу две конструкции, во зависност од тоа од која перспектива сака да го прикаже настанот. Во англискиот јазик ИС со ПЗП е неутрална во тој поглед. ПЗП упатува на ПС преку кој се идентификува ПЕ, а другите нијанси на значење, видот и степенот на засегнатост на ПС, се импликувани во поширокиот контекст. Поради тоа во преводите од англиски на македонски преведувачот треба постојано да биде свесен за овие разлики и да го проценува контекстот правилно, бидејќи ако стриктно се држи до англиската конструкција тоа може да доведе до неприроден или несакаан тон во македонскиот текст. Во брзите и непрофесионални преводи често се среќаваат такви пропусти, како што се покажува во следните примери.

(5) Повреденото дете било однесено во болница, каде што *неговите рани* од забите на кучето биле зашиени со 10 конци.

<https://daily.mk/vesti/video-hrabra-machka-spasi-dete-pobesneto-kuche-1>

Наместо: ... раните од забите на кучето *му* биле зашиени со 10 конци.

(6) Лавот Џони Сениор – 30 години. Преселбата ... го продолжи *неговиот живот*. <https://kajgana.com/najdolgovechnite-zhivotni-na-svetot> Наместо: ... *му* го продолжи животот.

(7) Повикувајќи го *мачката му* го спасила *неговиот живот*. (радио)

Во македонскиот јазик не е неможно да се употреби ПЗП тука и тоа не би било неграматички, но ефектот од исказот е поинаков бидејќи фокусот се префрла на ПЕ и се губи емпатијата. Во дадената ситуација тоа звучи неприродно и исилено.

4. Рефлексивни присвојни конструкции

Во овие конструкции се воспоставува присвојна релација меѓу субјектот и некој друг партиципant во настанот изразен во ДО или во предлошка конструкција без тоа експлицитно да се сигнализира. Најчесто се работи за ПЕ дел од телото, а поретко апстрактна психо-физичка особина, конкретен предмет или апстрактна сопственост. Релации меѓу луѓе се можни, но не се јавуваат често. РПК изразуваат дејства и состојби карактеристични за делот на телото што е вклучен во нив и е во доменот на субјектот (8). Во центарот на вниманието е личноста (ПС) и затоа се чести во литературата.

(8) Мавна со *раката*. Сите ги кренаа *главите*.

Со делови на телото и со психо-физичките особини релацијата меѓу субјектот и ДО, односно предлошкиот објект, е автоматски присутна. Тоа е најобичен, немаркиран начин на искажување такви дејства. Кога се јавуваат со облека (9), апстрактни ПЕ (10) или со предмети на поседување толкувањето на релацијата зависи од контекстот.

(9) Потоа научи да ги врзува *патиките*.

(10) Всушност, со тоа ја *покажуваат* недовербата.

Кога во конструкциите што изразуваат дејства поврзани со делот на телото се јавува ПЗП *свој*, тогаш ПЕ особено се истакнува: се наоѓа во контраст со нечија друга ПЕ (пример 11) или постои потреба да се индивидуализира бидејќи се карактеризира со некоја необична особина (пример 12). Притоа делот се објективизира, при што се добива чувство на одвоеност на делот од ПЕ. Без придружни атрибути или контраст, употребата на ПЗП звучи необично.

(11) Ги издвои *своите работи* од *неговите* и ги стави во торбата.

(12) Одвај се држеше на *своите кревки, колебливи нозе*, ...

Во англискиот јазик не е обично во вакви конструкции да не се посочува ПС експлицитно. Како еквивалент на македонската РПК најчесто се јавува ПЗП и кога релацијата е сосема јасна (13).

(13) Хуберт само забрзано трепкаше со *огромните кафеави очи* зад дебелиите стакла од *очилата*. (РБ)

‘Hubert merely blinked fast with *his enormous brown eyes* behind the thick lenses of *his glasses*.’

Во англискиот јазик со вакви дејства наоѓаме конструкции без ПЗП кога се работи за идиоматизирани изрази со прилошка функција, најчесто за начин: *standing on tiptoes* ‘кренат на прсти’, *soaked to the skin* ‘накиснат до кожа’, или со определувач од типот *one* ‘еден’, *both* ‘двете’ (*You lift both arms up...* ‘Ги креваш двете раце горе ...’). Се среќава и во предлошка синтагма што функционира како прилошко дополнителство за начин (*with a gloomy face* ‘со намуртено лице’). Сепак, во англискиот јазик во рефлексивни ситуации од овој тип најчесто се јавува ПЗП за да ја прецизира релацијата. Испуштањето на ПЗП во англискиот јазик се чувствува многу повеќе и го маркира изразот како особено безличен. Во Quirk et al. (1985:272) се забележува дека “*the* понекојпат се употребува наместо присвојната замена во машки стил на говор: *How’s the back?* [кога се однесува на повреда], *Let’s have a look at the arm*. [Ова може лекар од обата пола да му го каже на пациент.]” King (1998: 240) забележува дека во англискиот јазик дел на телото може да се употреби со определен член, без ПЗП, ако “лицето на кое се однесува е мртво, или се сфаќа како објект, како на

пример во медицински инструкции”. Во примерот (14) се работи за мртов човек.

(14) It was a prostrate man *face* downwards upon the ground, *the head* doubled under him at a horrible angle, *the shoulders rounded*... (НВ:134)

‘Тоа беше испружен човек со лицето надолу, *главата* свиткана под него во страотен агол, *рамената* заоблени ...’

Поради овие разлики, македонските и англиските конструкции со импликувана ПЕ во рефлексивни ситуации најчесто не се преводни еквиваленти и преведувачите треба особено да внимаваат на тоа. Примерите (15) и (16), слушнати на радио, очигледно се превод од англиски. Тие оставаат впечаток на непотребно оптоварени искази. Во македонскиот со употребата на ПЗП посебно се истакнува делот и ако се работи за вообичаена релација, тоа може да звучи нелогично и апсурдно (никој не може да држи нешто со туѓа уста).

(15) Научил како да ја држи четката со *својата уста*.

(16) Дали вие имате проблеми со *ваашата тироидна жлезда*?

5. Локативни присвојни конструкции

ЛПК ги нарекуваме конструкциите во кои се јавува присвојна релација меѓу ПС во позиција на ДО и ПЕ во предлошка синтагма со локативно значење (пример 3 погоре). Во позиција на субјект е друг партиципant, надвор од присвојната релација кој врши некое дејство што го засега партиципantот во функција на ДО, односно ПС, иако тој не е директно погоден. Директно погодениот партиципant е во присвојна релација со референтот на ДО, главно дел од телото или облека (17). Многу поретки се психо-физички особини или апстрактни поими (19). Најчести се глаголи за физички контакт: (*држи, удри, погали*). Во проширувања на апстрактно ниво со глаголи за перцепција (17) и со глаголи за ментални и вербални активности (19) локалното значење на предлошката синтагма се губи.

(17) Го фати за *ременот*.

(18) Жената ме погледна во *чевлите*.

(19) Го познавме Иван по *гласот*.

Истите ситуации може да се изразат во конструкциите во кои ПЕ е ДО, а ПС се изразува со присвојни определби ако делот е посебно истакнат (20). Тие претставуваат исти ситуации како и паралелните ЛПК, но со различна комуникативна хиерархија на аргументите: првата го претставува дејството од аспект на ПС, при што она што се случува со него е во преден план, а втората од аспект на ПЕ, издвојувајќи го како самостоен партиципant.

(20) Второто јајце го погоди *нејзиното рамо*, то ест сината блуза од чиста свила, ... (ОН:48) (наместо: ... ја погоди во *рамото*, ...)

Англиската ЛПК има сосема иста функција како најтипичната македонска ЛПК (*he hit him on the leg* ‘го удри по ногата’), но македонската конструкција се

јавува со поголем број физички дејства, а и повеќе се проширува и на апстрактно ниво, додека англиската конструкција има поограничен опсег. Потполни еквиваленти има малку. Во англиската реченица често се јавува и ПЗП во ИС што ја означува локацијата, која упатува на ПС иако неговиот идентитет е сосема јасен и без тоа (21). Во македонскиот не среќаваме такви конструкции.

- (21) ... рече и *двајцата* ги баци в *чело*, ... (МЈБ:317)
'...she said and kissed *both of them* on *their foreheads*.' (МЈС:83)

Во англискиот јазик почесто имаме примери со присвојни ИС во позиција на ДО (пример 22). Тоа покажува дека во македонскиот оваа конструкција е повеќе зацврстена и се чувствува пообична отколку во англискиот.

- (22) Мене ме погледна во *левото уво* и ми рече ... (РБ)
'Looking at *my left ear*, he said ...'

Заклучни забелешки

Во овој кус преглед на присвојните конструкции во македонскиот и во англискиот јазик утврдивме дека постојат разлики во значењето и дистрибуцијата на некои структури кои на формално ниво може да изгледаат како корелати. За македонските преводи од англиски јазик да звучат природно преведувачите треба да бидат свесни за разликите и да го имаат предвид поширокиот контекст при изборот на преводните еквиваленти.

Користена литература

- Митковска, Л. (2014) Изразување присвојност во македонскиот јазик: внатрешни и надворешни присвојни конструкции. *Македонистика 13*, 9-176.
- Fried, M. (1999) "From Interest to Ownership: A Constructional View of External Possessors," in: Payne, D.L. and I. Barshi (eds.), *External Possession*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 473-504.
- King, P. K. (1998) *The Czech Dative of Interest: The Hierarchical Organization of Possession in Discourse and pragmatics*, Unpublished Dissertation, Harvard University.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longmans.

Извори на примери

- (НБ) Conan Doyle A. (1996: 134) *The Hound of the Baskervilles*, Penguin.
- (МЈС) Jovanovski, M. (1986) *Cousins*, San Francisco: Mercury House, Incorporated.
- (МЈБ) Јовановски, М. 1985. *Будалетинки. Избор*. Скопје: Македонска книга.
- (ОН) Николова, О. 1993. *Преминот не е осветлен*. Скопје: Детска радост.

ПОЕЗИЈАТА ВО РОМАНИТЕ НА ВЕНКО АНДОНОВСКИ

Проф. д-р Ранко Младеноски

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Република Македонија
Филолошки факултет

Апстракт: Класичната класификација на книжевноста на „поезија“ и „проза“ (според формата на книжевните дела, односно според нивната синтакса, кажано со модерниот книжевно-теориски вокабулар) е од поодамна разнишана во постмодернистичкиот книжевен модел. Во овој труд ја илустрираме ваквата постмодернистичка книжевно-уметничка стратегија преку анализа и интерпретација на дискурсот со доминантно поетски специфики во четирите романи на Венко Андоновски: *Азбука за непослушните* (1994), *Папокот на светот* (2000), *Вештица* (2006) и *Керката на математичарот* (2013). Во елаборацијата на прашањето за поетскиот јазик во романите на Андоновски во голема мера ќе бидат применети книжевно-теориските истражувања на Јуриј Лотман за второстепената уреденост на јазикот во поетскиот израз со чија помош ќе се покаже и ќе се докаже поставената теза за обемното присуство на „поетската нарација“ во романите на македонскиот автор Венко Андоновски чие книжевно дело веќе подолго време се афирмира не само на европската туку и на современата светска книжевна сцена.

Клучни зборови: *македонска книжевност, постмодернизам, проза, поезија, романи, Венко Андоновски.*

1. Вовед

Ако денес го погледнете книжевно-уметничкото творештво на Венко Андоновски, ќе забележите дека во него доминираат романи, раскази и драми, иако овој наш автор, сега веќе и светски реномиран, при дебитирањето во литературата пишуваше и објавуваше и поезија. Дали тоа значи дека Андоновски се откажал од пишување поезија и ако значи, тогаш зошто овој наш автор се „откажал од поезијата“?

Сепак, дури и едно бегло читање на романите (вкупно четири досега) на Венко Андоновски ќе покаже дека во нив се среќаваат многубројни „поетски“ елементи што наведува на претпоставката дека поетското писмо е едно од доминантните својства во романескното творештво на Андоновски. Нашата задача во овој труд ќе биде да ја покажеме и да ја докажеме како точна, односно како автентична таа претпоставка. За таа цел ќе извршиме најнапред книжевно-теориска дистинкција меѓу *поезија* и *проза*, како и меѓу *првостепената уреденост на природниот јазик* и *второстепената уреденост на природниот јазик*, со особен акцент на второстепената *поетска* уреденост на природниот јазик.

2. Поезија vs проза

Класичната (традиционалната) дистинкција меѓу *поезија* и *проза* е извршена врз основа на еден критериум – формата на книжевното дело. Но, и двата термина, покрај етимологијата, имаат и свој историјат во употребата и во значењето.

Терминот *поезија* (*ποίησις* / *poiēsis* = *творење, создавање*) датира уште од античкиот период кога под *поезија* се подразбирала сета уметност сфатена како мимезис (*μίμησις* / *mimesis*). Подоцна, со подемот на литературата и на другите уметности, значењето на терминот *поезија* се однесува само на уметничката литература. Во денешната, современа наука за литература, пак, како што е општо познато, под поимот *поезија* најчесто се подразбира литературата во форма на стихови. Да погледнеме, впрочем, како се определува терминот (лексемата) *поезија* во современата лексикографија. Во *Лексиконот* на Вујаклија *поезија* значи „поетска уметност, поетство; песна, песни; *фиг.* убавина, волшебство“. (Вујаклија, 1991). Во *Толковниот речник на македонскиот јазик* (Т. IV, П, 2008) се наведуваат три значења на лексемата *поезија*: „**поезија** (само *едн.*) *ж.* 1. Уметничко, литературно творештво во стихови. *Тој пишува поезија и проза. Љубовна поезија.* 2. Сите поетски дела на некој народ или од определен период, на одделен автор, на група автори итн. *Македонска поезија. Поезијата на Коста Рацин. Стара поезија.* 3. (прен.) Нешто возвишено, восхитувачко, пријатно. *Нејзините зборови беа поезија за мене. Поезија во сликарството*“. Кај Ширилова, во *Голем лексикон на странски зборови и изрази*, исто така, се среќаваме со три значења на зборот *поезија*: „1. ритмичен сликовит говор во стихови, поетска уметност; 2. сите поетски дела на еден народ, на едно време, на еден поет или на група поети; 3. *фиг.* красота, убавина“. (Ширилова, 2006). Во енциклопедискиот речник „Британика“ е понудена една поопшта дефиниција за *поезијата* при што семантиката (значењето), еуфонијата (звукот) и ритмот се izdelуваат како нејзини суштински особини: „Пишување што го формулира сконцентрираната имажинативна свест од искуството во јазикот, избрано и обликувано да создаде специфичен емотивен одговор преку неговото значење, звук и ритам. Од прозата може да се разликува со композицијата, честата употреба на стандардите на стихот и на римата, користење редови како формална единица, возвишен вокабулар и слобода на реченицата. Нејзината емотивна содржина се изразува преку мноштво техники од директен опис до симболизам, вклучувајќи ја употребата на метафората“. (Британика, 2005, Т.7, стр. 200).

Од веќе предоченото може да се забележи дека терминот *поезија* од античкиот период па сè до денес придобивал повеќе значења. Неговото современо значење се однесува на книжевно-уметничкото творештво во форма на стих, односно на ритмичен сликовит говор во стихови.

Терминот *проза* (од латинското *prosa oratio* што значи непосреден, директен говор) го означува начинот на изразување кој најчесто од метрички аспект не е толку правилно уреден како поезијата во смисла на стихот, римата, ритмот, акцентот, интонацијата итн. Прозата уште се дефинира и како врзан текст, односно дискурс. Прозата, се разбира, има различни функции во стандардниот и во книжевниот јазик. Во стандардниот јазик прозата се

употребува за секојдневното разбирање, односно за секојдневната комуникација. Во книжевниот јазик прозата се употребува во дискурсниот книжевни видови како што се есеј, трактат, мемоарска литература, драма, роман, новела, повест, расказ итн. Прозата како книжевна форма се појавила уште во најстарите видови како што се митот и бајката, а застапена е и во фолклорните умотворби како што се басните, легендите, преданијата, приказните итн. Општ е ставот дека прозата како книжевна форма, односно како епска уметничка структура, има три основни карактеристични елементи: а) одреден настан; б) раскажувач (наратор); в) слушател (читател, реципиент). Сепак, прозата претставува една сложена книжевна наративна структура којашто има бројни составни елементи како што се фабула, сиже, теми, мотиви, дејства, описи, ликови, актанти итн.

3. Првостепенa и второстепенa уреденост на јазикот

Природниот јазик како организиран систем од знаци е материјалот од којшто се создава литературата како уметност. Но, тој природен јазик добива специфични особености во книжевно-уметничката примена. Ваквите специфични карактеристики на книжевно-уметничкиот јазик се детерминираат како второстепенa уреденост на природниот јазик. „Имено, се прави разлика меѓу неуметничкото практикување (на пример, научен стил, колоквијален говор итн.), од една страна, и уметничкото (книжевно-уметничкото) практикување на природниот јазик, од друга страна“. (Младеноски, 2014, стр. 74). Токму затоа, се разликуваат два основни типа уреденост на јазикот: првостепенa (лингвистичка) уреденост на природниот јазик и второстепенa (книжевно-уметничка) уреденост на природниот јазик.

Првостепената уреденост на природниот јазик ја подразбира организираноста на јазикот како систем од знаци од фонолошки и фонетски, морфолошки, лексиколошки и фразеолошки, како и синтаксички аспект. Тоа се, пред сè, граматичките правила, односно законитостите на нормираниот, стандардизираниот јазик: гласови и букви (фонеме и графеми), морфеми (коренски и службени), начини на формообразување и зборообразување (флексија и деривација), зборовен состав (лексиколошки и лексикографски систем), синтагматски единици (идиоми, фразеолошки систем), реченични единици (синтаксички начела, принципи) и слично.

Второстепената уреденост на природниот јазик подразбира примена на дополнителни правила (норми, законитости) коишто се од фундаментално значење за структурирањето на книжевно-уметничките текстови. Ова се однесува на сета литература, но овде конкретно нè интересира кои се спецификите на второстепената уреденост во поезијата. Имено, таквата второстепенa уреденост на поетскиот јазик којашто го разликува него од првостепената уреденост на природниот јазик се состои во неколку суштински сегменти:

а) *повторливост*, односно мултипликација (умножување) на јазичните единици на сите нивоа. „Тенденцијата кон повторување може да се толкува како стиховен конструктивен принцип, а кон поврзување – како прозен“, тврди Лотман. (Лотман, 2005, стр. 130);

б) *паралелизам* на јазичните единици што се повторуваат (умножуваат), односно симетричен распоред на повторените јазични единици. Типичен пример за паралелизам е палиндромот;

в) *семантизација* на јазичните единици кои во природниот јазик се семантички негативни. Асемантичките единици од првостепената уреденост на јазикот во песната добиваат извесна семантика што се кодира преку *повторливоста* и *паралелизмот*, а којашто ја декодира читателот врз основа на својата културна и ментална матрица. На пример, фонемите и прозодиските јазични елементи (зборовниот акцент, синтагматскиот акцент во акцентските целисти, синтаксичкиот акцент, односно интонацијата) добиваат значење што е специфично за секој нов (друг) контекст во текстот и тоа според принципот на субјективни асоцијации;

г) *семантичка еквивалентност* на јазичните единици кои во природниот јазик се семантички нееквивалентни. На пример, идентичната звучност на зборови со различно па дури и со спротивно значење во контекстот на стихот, строфата или на целата песна по еден асоцијативен пат доведува до поистоветување на значењето на двата збора, односно до нивна семантичка еквиваленција. Лотман, во врска со ова, зборува за синоними: „Може да се рече дека, во краен случај, во поетскиот јазик кој-годе збор може да му стане синоним на секој друг“. (Лотман, 2005, стр. 57).

Се разбира, покрај сето ова, едно од суштинските својства на поетскиот јазик е и практикувањето на таканаречениот „сликовит“ говор, односно употребата на стилските фигури меѓу кои секогаш се изделува метафората како „красица на поезијата“.

И бидејќи зборуваме за доминантно постмодернистички романи, какви што навистина и се романите на Андоновски, ни се наметнува едно клучно прашање – што се случи со ваквите, очигледно, колебливи дистинкции (*поезија vs проза* и *првостепена уреденост vs второстепена уреденост на јазикот*) во постмодернистичкиот книжевно-уметнички модел? Општопознато е дека постмодернистите не сакаа да слушнат за никакви „поетики“ и за никакви „ограничувања и забрани“ во процесот на уметничкото творење, иако и самиот таков став веќе е некаква „поетика“ и некаков „модел“ на уметничко творење. Но, тоа е веќе друга тема.

И покрај тоа што и кај постмодернистите романот си остана роман, лирската песна – лирска песна, драмата – драма и така натаму (што значи дека, сакале тие или не, мораа да ја почитуваат традиционалната „поетика“ на литературните родови и видови), сепак им успеа да ги релативизираат границите меѓу поезијата и прозата, внесувајќи често доминантно поетска содржина во прозната форма. Доаѓаме така, конечно, до прозните романи на Андоновски во кои имаме зачестена употреба на поетски јазичен материјал.

4. Поезијата во романите на Андоновски

Погоре наведената книжевно-теориска „екскурзија“ ќе ни помогне во одредена мера како ориентир при елаборацијата на нашата теза за доминантното присуство на поетскиот стилски израз во четирите романи на Венко Андоновски.

4.1. „Азбука за непослушните“

Многу фрагменти од првиот роман на Андоновски избобилуваат со поетски специфики. Метафората, како „кralица на поезијата“, ќе ни биде примарната илустрација за нашето тврдење. Имено, во „Азбука за непослушните“ може да се сретнат бројни сегменти во кои изразот е доминантно метафоричен: „бакнеж од секира“ (Андоновски, 2001, стр. 44); „гробна тишина“ (Андоновски, 2001, стр. 46); „Од еднаш мојот јазик се одврза, клопчето змии се расплете, и за првпат откако сум проговорил зборовите ме послушаа“ (Андоновски, 2001, стр. 48); „И молкнав оти си го каснав јазикот да сопрам, и откако го каснав ми се расцепи на две, како кај лута змија, како чатал на дрво што се двоуми меѓу две фиданки, меѓу Убавиот и Ефимиј, а само за една место и сила има, како перото на Михаил Непорочниот што се расцепи на две под ногата на Ефимиј Властољубецот“ (Андоновски, 2001, стр. 48); „јазикот ми откажа послушност“ (Андоновски, 2001, стр. 49); „...и доби таква жешка шлаканица, што образот го жареше до полноќ, како сонце да му заспало на лицето румено“ (Андоновски, 2001, стр. 78); „О, оче Варлаам, колку сјајна е душата човечка кога е твоја и колку топлина од неа грее! Душата твоја сонце е, што иако најжешко од сите жарови, со тивок жар и оддалеку, заклучена дури, нè грее со благост од која билките напредуваат и животните растат; о, сонце заклучено!“ (Андоновски, 2001, стр. 84); „Но, ете: трепери една сенка на лукавство во аголот на устата на Послушниот“ (Андоновски, 2001, стр. 114). И така натаму.

Компарацијата (како „проширена метафора“) е, исто така, мошне чест поетски реквизит во „Азбуката...“: „убав како слика“ (Андоновски, 2001, стр. 10); „Ефимиј прос'ска како змија лута“ (Андоновски, 2001, стр. 47); „душата на лакомиот е ковчег без дно“ (Андоновски, 2001, стр. 54); „Срцето ми биеше во грлото, како птица што сака од кафеда да излети“ (Андоновски, 2001, стр. 63); „жилата му играше како на врат од гуштер“ (Андоновски, 2001, стр. 102).

Кон поетскиот дискурс во овој роман ќе го приложиме и оксиморонот со неколку илустрации: „она што е неможно треба да се прави, а не она што е можно; она што е невидливо треба да се види, а не она што се гледа“ (Андоновски, 2001, стр. 7); „тишината во себе ги крие сите можни песни“ (Андоновски, 2001, стр. 48); „се подели неделното“ (Андоновски, 2001, стр. 48); „Тебе те искушував, оти оние што ги избирам мора да бидат чисти, и сè да им биде чисто, и нечистотијата дури“ (Андоновски, 2001, стр. 74); „Така барем слушнав, оти не чув одговор“ (Андоновски, 2001, стр. 83).

Практикувањето на метонимијата (од видот *pars pro toto*, односно делот за целината) во овој роман ќе го покажеме само со еден солиден пример: „А раката му рече: 'Гледај ги овие букви и запомни ги...'“ (Андоновски, 2001, стр. 82).

Има уште голем број на вакви и слични поетски стилски специфики во „Азбука за непослушните“, а ќе наведеме само неколку од нив со соодветни примери: асонанца и алитерација: „Оти ниту јас, ниту ти, ни долг ни волк ќе имаме од дејанието мое, ами род богат“ (Андоновски, 2001, стр. 102); рима и синкопа: „по лика да бидат ко слика“ (Андоновски, 2001, стр. 51); анафора:

„Што е тоа, оче Ефтимиј, што е тоа...“ (Андоновски, 2001, стр. 39); параномазија: твори – повтори; сотворена – повторена; испроба – утроба – потреба; проштевање – гоштевање (Андоновски, 2001, стр. 7; 8; 101); текст напишан во форма на версети (библиски стихови) што е особеност и на некои други романи на овој наш автор (Андоновски, 2001, стр. 19-21; 31-34; 36-38; 53-58; 71-72; 114-116; 123-125); ономотопеја што ја среќаваме во една мошне интересна и инвентивна форма како подражавање на песната на славејот (Андоновски, 2001, стр. 45).

Покрај сето ова, Андоновски ја применува и поетската законитост за семантичка еквивалентност на јазични единици кои во природниот јазик (првостепената уреденост на јазикот) се семантички нееквивалентни и тоа со внесување на металитерарност во изразот од неговиот роман (во еден од многубројните фрагменти напишани во форма на версети, односно библиски стихови): *„Тогаши жената рече: 'Ќе ти ја откријам тајната за твојата секира, оти името ѝ е Гимел, а тоа е блиску до Гибел, а блиски имиња на слични нешта се даваат“*. (Андоновски, 2001, стр. 56-57).

4.2. „Папокот на светот“

Ќе започнеме овде со доминантно метафоричниот израз во голем број сегменти од романот, а ќе го поткрепиме тоа со два примери: „О Филозофе, човек во телото, ангел во душата! Душата твоја во тој миг мека стана како преѓа во која се сопре отровната стрела, се успокои, оти стрелите на зависта ништо не му можат на мекото, кое ги умртвува, а од тврдите, камени сидови на суетата се одбиваат како од тврдина, но во нив оставаат дупки“ (Андоновски, 2009, стр. 29); „... но мене претчувства црни ми ја кинеа душата“ (Андоновски, 2009, стр. 105). А во контекст на метафората, ќе приложиме и еден пример за компарација: „Логотетот седеше како од ровја стрештен“. (Андоновски, 2009, стр. 61).

Во романот „Папокот на светот“ присутна е и параномазијата: „Црв црн сум, мрава мрачна, црна, во црн мрак живеам“. (Андоновски, 2009, стр. 16). Но, во врска со параномазијата во овој роман треба да се истакне дека таа се применува во една специфична форма на каламбур, односно можеме да зборуваме за неологизми што ги детерминираме како параномастички неологизми со палиндромска деривација. Еве еден типичен пример за тоа: „Набргу и тоа се случи: отец Стефан се поболее од некоја чудна болест, оти сите слова во семинаријата и скрипториумот почна да ги препишува и сочинува одопаку! Пишуваше од десно на лево и ги превртуваше зборовите: *Бог* стана *Гоб* (на места го пишуваше и како *Гроб*, о, бедни и блажени!), сатана стана анатас (на места хула бесчесна чинеше и го пишуваше како Св. Атанас!), а Отец – Цето (на некои места и тоа го испревртуваше во Оцет!)“. (Андоновски, 2009, стр. 106).

Библиските стихови (версети) се присутни и во овој роман на Андоновски, но сега преку цитати и парафрази на фрагменти од Светото писмо и тоа во прозна форма. Имено, се цитираат и се парафразираат делови од Стариот завет, односно од „Песна над песните“ (Андоновски, 2009, стр. 177) и од „Книга Проповедник (Еклизијаст)“ (Андоновски, 2009, стр. 179-180).

Поезија во „Папокот на светот“ среќаваме и кај фрагментот со натписот (стиховите) на Соломоновата чаша (Андоновски, 2009, стр. 183). Таа Соломонова песна (запишана на паус хартија) е деконструирана во друг текст што се чита во позадина (како палимпсест) и на тој начин авторот ни нуди една суптилна постмодернистичка игра со хипотекстот и хипертекстот, зашто Соломоновата песна истовремено е и хипотекст (во однос на целината од романот „Папокот на светот“) и хипертекст (во однос на деконструираниот текст во позадината на песната).

Покрај сето тоа, во романот се вметнати и неколку еротски обредни бабарски песни (Андоновски, 2009, стр. 235-236) во функција на еден наративен сегмент од вториот дел на романот („Клуч“). Јасно е дека станува збор за една директна поетска контаминација на прозната романескна структура. Во идентичен контекст треба да се чита и мини-поетската збирка „Енигма“ вметната на крајот од романот „Папокот на светот“. (Андоновски, 2009, стр. 337-347).

4.3. „Вештица“

И во романот „Вештица“ има многубројни фрагменти коишто се доминантно поетски. На пример, метафора: „...пелтечеше сатникот и според тоа пелтечење падре Бенџамин знаеше дека успеал да го згасне тоа дрско пламенче во сламата на суета, оганче што потем брзо вивнува но и брзо се гаси“ (Андоновски, 2006, стр. 15-16); „Гледа таа: човек, духовник, ама силен плотно, со зелени очи како море од искони, убав, со брада посрмена“ (Андоновски, 2006, стр. 19); „Отецот се сети на своите посни, црни години во семинаријата“ (Андоновски, 2006, стр. 239); „Зошто, зошто се така устроени работите на овој свет: сè да има своја опачина, темна сенка од сонцето, друга страна на месечината, пелин зад медот, спротивност отровна, грда опачина на најубавата убавина?“ (Андоновски, 2006, стр. 271).

Метонимијата е, исто така, често застапена стилска фигура во „Вештица“: „Потем ризата го отвори патниот ковчег и му подаде патен лист на човекот со потемнет ореол“ (Андоновски, 2006, стр. 15); „И гледа: црни чевли во бавен ритам полека приближуваат кон нејзиното лице“ (Андоновски, 2006, стр. 19); „...подзинати, црните ризи и бради го голтаа она што проповедникот го говореше од говорницата“ (Андоновски, 2006, стр. 33); „Змијоокиот сега седеше на своето место, зад масата“ (Андоновски, 2006, стр. 42); „...рече бушавата глава“ (метонимија за семинаристот) (Андоновски, 2006, стр. 49).

Се разбира, има во овој роман уште многу други стилски фигури (парономазија, компарација, оксиморон, персонификација итн.), но би го издвоиле тука практикувањето на калиграмот (*carmina figurata*) во „Вештица“ што, секако, е типична поетска специфика. Станува збор, имено, за калиграм во форма на кружна книга, односно книга во форма на круг (Андоновски, 2006, стр. 324-325) како деконструкција на востановената и традиционална форма на книгата.

4.4. „Ќерката на математичарот“

Тенденцијата за „поетизирање“ на романескниот прозен дискурс е сосема очигледна и во „Ќерката на математичарот“. Да го илустрираме тоа најпрво со метафоричниот исказ во романот: „памучни облаци“ (Андоновски, 2013, стр. 19, ГК);¹ „Чекорите по ходникот ја лансираа толку брзо што за миг се најде на балконот и го прескокна“ (Андоновски, 2013, стр. 32, ГК); „До срж ме повреди, коските ми ги искрши со тие твои сатар-зборови и сржта ми ја локна“ (Андоновски, 2013, стр. 52, ГК); „И се насмевнуваш ти, Ема Пил, црвенокосо злато од дете, се насмевнуваш само како што знаеш ти, од душата да се насмееш, при што горната усна ти оди кон прчлестото носе и ти открива цела ниска бели бисерчиња“ (Андоновски, 2013, стр. 104, ГК); „Денот полека истече како пченица низ прстите на сејачот, светлината се намали и ја покажа својата утроба – темнината“ (Андоновски, 2013, стр. 23, МК); „Сфати дека меѓу волци со јагнешки јазик не се зборува, и дека ако ѓаволот добие телесна лика, не е лошо да му врзеш понекоја шлаканица, или да му ги поткршиш рокчињата, да не бode други невини души околу тебе“ (Андоновски, 2013, стр. 75, МК). Но, во овој роман на Андоновски може да се сретнат дури и цели пасуси кои се создадени од метафори и кои, поради нивната поетска семантика, слободно може да се напишат и во форма на стихови, како песна:¹

„По седум дена, уште една ноќ се срони од струните на гитарата во свездена прашина. Утрото го дочекавме лежејќи в кревет: ти ги допирав колената. Жежеа како пресно извадени кравајчиња од фурните на мојот град. Градите ти беа како круши кантарки донесени од Прилеп на спотнатите плеќи на пазарциите; очите ти беа како вжарени јагленчиња од ковачницата на чаршиските ковачи; усните ти беа како цреши од мојата черешна во мај, а веѓите како виножита во август“. (Андоновски, 2013, стр. 83, МК).

Покрај ова, романот избобилува и со многу други стилски фигури: компарација: „Врапците беа наредени на жиците меѓу двете бандери како црни ноти испишани од некаков гениј врз петолини“ (Андоновски, 2013, стр. 62, ГК); „Ема се насмевнува молежливо како дете кое бара уште едно возење на рингишпил пред затворање на луна парк“ (Андоновски, 2013, стр. 53, ГК); „И тогаш, се зададе автобусот. Сопре и како рој мравки почнаа да излегуваат од него деца“ (Андоновски, 2013, стр. 20, МК); парадокс: „Пресилната светлина е темнина (зашто заслепува)“ (Андоновски, 2013, стр. 21, ГК); епитаф (Андоновски, 2013, стр. 24, ГК); карамбол: „гrobiшта бутел – буништа гротел“ (Андоновски, 2013, стр. 24, ГК); метонимија: „Сенките што до пред малку играа карти молчеа, исплашени од силата на ударот што не го очекуваа од тебе“ (Андоновски, 2013, стр. 75, МК); текст напишан во форма на версети, односно библиски стихови (Андоновски, стр. 11-14, МК; стр. 32, МК; стр. 89-90, МК); приспивна песна (Андоновски, 2013, стр. 55, ГК); песна (стихови) од три строфи (Андоновски, стр. 142, ГК); фрагмент од текстот на песната „Кучка неверна“ од групата „Куку леле“ чиј автор е Венко Андоновски (Андоновски, 2013, стр. 98, МК). И така натаму.

5. Заклучок

Анализата на четирите романи на Венко Андоновски покажа дека авторот во нив внесува поетски израз во мошне значителен обем. Разновидните „стихотворни“ специфики што се дел од структурата на романите му придаваат еден особен поетско-хуманистички белег на романескното творештво на нашиот автор. Сметаме дека огромниот интерес на читателската публика за овие романи, меѓу другото, се должи и на доминантно поетската експресија што е содржана во нив.

Бројните интерпретирани илустрации во овој труд ни даваат за право да заклучиме дека романите на Андоновски би можеле да ги детерминираме уште и како наративно-прозни поетски збирки. Наративни – зашто раскажувачката постапка не е привилегија само на прозата (да се потсетиме на епот и на поемата, на пример). Прозни – зашто се во форма на проза (роман во проза, зашто, да се потсетиме, има и романи во форма на стих). Поетски – зашто во нив, како што можевме да се увериме погоре, една од доминантите е второстепената уреденост на природниот јазик од „стихотворен“ карактер. Збирки – зашто кога се читаат романите на Венко Андоновски постојано е присутна дилемата дали читате прозен роман или, пак, поетска збирка во прозна форма. А ваквите „поетски“ својства на четирите романи на Андоновски бездруго имаат свој удел и во нивните несомнено високи книжевно-уметнички вредности.

Библиографија

- Андоновски Венко (2001). *Азбука за непослушните; Фрески и гротески*. Скопје: Култура.
- Андоновски Венко (2006). *Вештица*. Скопје: Култура.
- Андоновски Венко (2009). *Папокот на светот*. Скопје: Табернакул.
- Андоновски Венко (2009а). *Воскресението на читателот*. Скопје: Табернакул.
- Андоновски Венко (2013). *Керката на математичарот*. Скопје: Табернакул.
- Британика Енциклопедиски Речник (2005), Т. 1–10. Скопје: Топер.
- Вујаклија Милан (1991). *Лексикон страних речи и изрази*. Београд: Просвета.
- Лотман Јуриј М. (2005). *Структурата на уметничкиот текст*. Превод од руски јазик Евтим Манев. Скопје: Македонска реч.
- Младеноски Ранко (2014). *Теорија на поезијата*. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет.
- Толковен речник на македонскиот јазик, Т. I–VI (2003 – 2014). Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
- Ширилова Велика (2006). *Голем лексикон на странски зборови и изрази*, Т. 1–5. Скопје: Топер.

CHINESE CUBANS. TRANSNATIONAL ORIGINS AND REVOLUTIONARY INTEGRATION

Kevin Morris

The Chinese legacy in Cuba exists in a dual state, at once both a fundamental aspect of the Cuban people and the Cuban nationality while also an oft-overlooked strand in the fabric of Cuban society and culture. While today the official number of Chinese-born Cubans in Cuba has decreased to just below 150, the number of Chinese-descendants in Cuba may well number in the hundreds of thousands given the presence of large numbers of Chinese in early periods of Cuban history.¹ This duality merits exploration, as it sheds light on the unique experiences of Chinese Cubans and Chinese-descendants through several eras of Cuban history. Most interestingly, the role and presence of Chinese Cubans in the Cuban Revolution provides unique insight on the impact of the Cuban Communist Revolution on the island's race relations—as this movement and its policies served as watershed moment for the integration of visible and cultural Chinese into greater Cuban society. As a transnational group, “*colonos asiaticos*” existed neither inside of the black-white racial binary standard in Cuban culture nor within the niche this paradigm provided to “mulatto” Cubans or other “mixed” Cubans of African-descent. While assimilation and various racial re-classifications offered some degree of integration, Chinese Cubans often appeared as wholly foreign to Cuban society until the extensive participation of Chinese Cubans in the Communist Revolution as well as implemented Revolutionary racial policies finally legitimized and normalized the Cuban peoplehood and nationhood of Chinese Cubans.

Understanding the pivotal role of the Revolution and post-Revolution concepts of Cuban national identity, and thus the inclusion of Chinese Cubans into greater Cuban society, requires an overview of the common themes in the Chinese Cuban experience up until the Revolution. The beginning of the Chinese presence in Cuba, as well as the nature of their arrival, shaped a lasting perception of Chinese in Cuba that would persist for nearly the next two centuries. While a small community of Chinese had been present in Cuba since around 1830, the arrival of significant numbers of Chinese only began in the mid-19th century.¹ Abolition policies in the British Empire initiated a decline in the worldwide trade of African chattel slaves—a necessary component of the labor force for Cuba's dominant and globally important sugar industry. After unsuccessful attempts to recruit and retain Europeans and indigenous people of the Yucatan as exploitable labor for the sugar fields, the Cuban planters learned they needed to find a source of labor that would remain bound to their work.¹ Essentially, this meant that sugar planters needed a labor force with all the characteristics of slavery, namely “no legal protection by a Western power; a large source of supply; and significant cultural differences.”¹ Cuban planters needed a people group that would not be able to leave the cane fields and assimilate themselves into Cuban society, thus escaping the control of the planters.

The Spanish duly began following the precedent of the British, French, Dutch, and Portuguese Empires by importing Indian and East Asian workers to

address labor shortages. The first recorded arrival in Cuba of these “coolies,” as these workers would come to be called, involved the arrival of 206 Chinese on June 3, 1847 and an additional 365 Chinese nine days later.¹ The Cuban “coolie trade” soon proved itself to be enormously profitable, as Chinese coolies were cheaper to obtain and could be “purchased as indentured servants but used as slaves.” By 1874, over 125,000 Chinese had been brought to Cuba, mostly Hakka and Cantonese from the province of Guangdong.¹ The inception of the Chinese community in Cuba, grounded in the economic need for an exploitable “other” in the Cuban society and economy, would have long-term ramifications for the Chinese Cuban experience.

The demographics of these successive waves of Chinese coolies, as well as their East Asian origin, also served as important factors in shaping the perspectives of the Chinese Cubans held by other Cuban communities before the Communist Revolution. Men made up the majority of Chinese coolies brought to Cuba, with many successive shipments of Chinese almost exclusively male. Attempts to recruit Chinese women, or at the very least set a minimum ratio of women to men brought by the coolie trade, were unsuccessful; only 100 Chinese women arrived in China as coolies.¹ The presence of the Chinese in Cuba as a single gender demographic contrasted with Cuban social and cultural norms of community, further distancing them from “Cuban-ness.” As one mid-19th century observer of the sale of Chinese coolie labor noted:

The importation [of Chinese coolies] has not yet existed eight years. So the question, what will become of these men, exotics, without women or children, taking no root in the land, has not yet come to a solution. The constant question in, will they remain and mix with the other races? Will they be permitted to remain? Will they be able to go back?¹

This sentiment speaks to a larger phenomenon in Cuban society, in which the many Cubans perceived the Chinese as physically present on the island but not to be counted as a part of the Cuban people. This statement indicates that the intersection of “exotic” and “bachelor” created a stronger degree of separation of the Chinese from Cuban culture than either characteristic would have alone. Even after Chinese women began to arrive in significant numbers, this formative perception of Chinese Cubans would continue to understand them as a vagrant group that moved throughout Cuban society without necessarily being a part of it.

This paradigm of coolies, and ultimately Chinese Cubans, as separate and “other” from the Cuban people was not solely held by the white Cuban community. If anything, the impact of the sugar trade—which depended on the continued subservience of exploited labor in harsh working conditions—engendered antagonism between African slaves and Chinese coolies and prevented attempts at cooperative rebellion. The clashing racial and social statuses between these communities created effective distance between the Chinese arrivals and established Chinese with other Cubans of Color.¹ In the memoirs of Esteban Montejo, an African-descended slave on a sugar plantation, both black and white Cubans saw the Chinese as existing on the social margin. In recounting one specific memory, he states, “There were some black coopers who made the sticks in the shape of bottles and the wooden balls for playing. It was an open game, and everyone could join in. Except for the

Chinese, who were pretty standoffish.”¹ The perceived failure of the Chinese to engage in interaction with the Afro-Cuban people can be interpreted as speaking to a wider perception of displacement, or a lack of belonging, directed at the coolies.

When describing a memory of a community dance, in which both the white overseers and the black slaves participated, Montejo mentions that he “noticed the ones who were the least involved were the Chinese. Those bastards didn’t have an ear for drums. They were standoffish. It was that they thought a lot. In my opinion they thought more than blacks. Nobody paid them any mind.”¹ These allegations of the inability of the Chinese to participate in the dance reinforces a view of the “outsider status” of Chinese in Cuban culture. Furthermore, Montejo describes the Chinese as not merely choosing to participate but as decisively unable to engage in Cuban culture—thus literally and figuratively consigned to “standing off” at a distance. This distinction can be read as a perception of Chinese not marginalized by their own choosing per se, but unable to integrate into Cuban culture due to their fundamental “otherness” and incompatibility with Cuban culture.

While divisions between coolies and other Cubans of Color certainly continued to impact the experiences of later generations of Chinese Cubans, the Chinese in Cuba meanwhile made strategic alliances with other Cuban communities—especially with Cuban women. These relationships, most often with Afro-Cuban women, offered one of the few chances for Chinese coolies and Chinese Cubans to put down roots in Cuba and begin the process of building a new life with greater autonomy.¹ Following the end of their oft-extended indentured servitude, many ecclesiastical records beginning in the 1880s indicate that several Chinese coolies sought and formed marriages with Afro-Cuban women.¹ Lisa Yun holds that these marriages in fact represented only a small portion of the Afro-Chinese-Cuban conjugal and marital-style relationships, as the ambiguous racial status of the Chinese in Cuban culture made official marriage licenses hard for Chinese to obtain. Yun states that common-law marriages were thus easier for these mixed-race couples to pursue. Marriages to white Cuban women were much less frequent, as the nature of the coolies’ grunt labor alongside slaves and exotic view of their culture and physical appearances placed them in a class lower than whites.¹ Consequently, the legacy of arriving as coolie workers facilitated the Chinese into more numerous relationships with Afro-Cuban women given their typical associations with non-whiteness and foreignness.

Yun continues, however, that these relationships—and the children borne out of them—usually came at the sacrifice of the Chinese cultural identity.¹ Records of these Afro-Chinese-Cuban children indicate that they were often classified as *mestizo*, *pardo*, or identified as a *libres de color*, or free people of color, all of which often denoted only African heritage.¹ Additionally, the Chinese fathers rarely transmitted the Chinese language to their mixed-race children, and these children resultantly often did not retain a significant degree of Chinese cultural or spiritual practices. Instead, these the children of these Afro-Chinese unions typically espoused the Afro-creole culture of their mothers, who frequently took the lead in child-rearing.¹ Yun’s examination of Cuban court and notary documents in the 1890s, when many of these children began coming of age, indicates that only those Afro-Chinese Cubans with obvious East Asian features were described with the additional terms

asiatico or *achinado*.¹ Thus unlike the Communist Revolution, these interracial alliances largely offered a path of assimilation into the Afro-Cuban community rather than the integration of the Chinese cultural and ethnic identity into Cuban society.

The participation of many Chinese Cubans in Cuba's Communist Revolution in 1959, which included Chinese Cubans in high positions of leadership in the rebellion, dramatically changed the dynamic of Chinese isolation and Chinese "otherness." The Chinese community in Cuba, which by this time was nearly twelve thousand and included more the recent Chinese merchant immigrants as well as the coolie-descendants who had retained Chinese identities.¹ For the waves of Chinese that had arrived in the 1940s, the Cuban Communist Revolution was understood through the lens of their experiences with the Chinese Communist Revolution—had also received support from some Chinese Cubans. Some of the more recent Chinese merchant immigrants, however, became some of the first Cubans to leave the island during the early days of the Cuban Revolution as the Cuban Communist Revolution represented yet another attack on their economic agency and capitalist pursuits. For the same reasons, the large Chinese Cuban grocer community organized resistance to the Cuban Revolution.¹ Of the Chinese who stayed in Cuba instead of joining the wave of remigration to other parts of Latin America and the United States, however, the engagement in the Communist Revolution—and the implementation of Revolutionary policies on race and nationality, catalyzed an entirely new national identity for Chinese Cubans that did not marginalize them due to their Chinese ethnicity or heritage.

Chinese Cubans involved themselves in the earliest inceptions of the Cuban Revolution. Several Chinese Cubans took part in the 1959 raiding force on the Macada Army Barracks in Santiago de Cuba in 1953, an effort led by Fidel Castro.¹ Luis Li and Juan Mok featured among these Chinese Cuban rebels, and their participation in the rebel movement and in the famous battle on the 26th of July—arguably one of the most important and defining moments in the Cuban Revolution—demonstrate how the intersection of their ethnic identities and their Revolutionary involvement created and legitimized an entirely new nationality for Chinese Cubans. Li, from Havana, used his family connections in the Chinese Chamber of Commerce to recruit more Chinese Cuban revolutionaries. An active member in the *Partido Socialista Popular*, he also routinely used Chinese spaces in Cuba to promote and further the aims of the Revolution. His actions included holding clandestine Communist Rebel meetings in the Chinese grocery store on Washington Street in Havana.¹

Mok, like Li, was arrested several times by the Cuban government for his Revolutionary involvement. He also turned to Chinese cultural spaces in Cuba to advocate for the Revolution in Cuba, writing supportive pieces in the Chinese-language Cuban newspaper, *Kwong Wah Po*.¹ Chinese Cubans involved in the Revolution war effort made a name for themselves amongst the other rebels for their singular reputation as highly dedicated to the Revolutionary cause. They drew on the reputation of the Chinese Cuban independence fighters during the 1895 Cuban War for Independence about whom they reminded themselves, "there was not a single Chinese Cuban deserter; there was not a single Chinese Cuban traitor!"¹ For these Chinese Cubans, mostly youth of a variety of backgrounds and from differing

generations of Cuban residency, the Revolution offered a chance to validate their presence and belonging on the island through a demonstration of loyalty to the Cuban people.

Chinese Cubans also served as famous leaders in the Revolutionary effort, fighting and strategizing alongside the famed Che Guevara and Fidel Castro. In their memoir, former Cuban Revolutionary Armed Forces Generals Armando Choy Rodriguez, Gustavo Chui Beltran, and Moises Sio Wong recounted their experiences as fighters in the 26th of July Movement and as Cubans of Chinese descent. Their stories relate how their involvement in the Revolutionary effort intersected with their Chinese identity to form a revolutionary Cuban national identity. When asked about how his ethnic Chinese background influenced the development of his Cuban Revolutionary consciousness, Moises Sio Wong replied, “I joined the movement as a Cuban. I thought like a Cuban, not like someone from China.”¹ While this achievement of a validated Revolutionary identity appears to have subsumed his Chinese ethnic identity, it is noteworthy to realize that Wong was able to decide this status himself. Unlike former generations of immigrants and coolies, externally consigned to “outsider status” with the hope that their mixed-heritage children could fully assimilate, Wong achieved inclusion into Cuban nationality even though he exhibited an East Asian physiognomy and was of pure Chinese descent. His statement proves that he was not precluded from Cuban nationality based on his “racial deviation” from the previous Cuban black/white/*pardo* racial norms, but that he used his rebel involvement to catalyze the Revolutionary validation that Chinese phenotypes and the Chinese “race” was fully and essentially Cuban to the same degree as the African-descendent and European-descendent Cuban communities.

In other ways, however, Chinese Cubans participating in the Cuban Revolution proudly leveraged their Chinese heritage when contributing to the Revolutionary effort and expressing solidarity—both actions that further served to affirm their belonging to Cuban nationhood. Fidel Castro and the 26th of July Movement received vocal support in the January 1959 issue of the bilingual Chinese retailer magazine *Fraternidad*.¹ In 1960, Chinese Cubans hosted a banquet in Barrio Chino—Havana’s Chinatown—in celebration of the Castro brothers’ assumption of political office.¹ In 1959, a variety of left-wing Chinese organizations in Havana re-organized into the *Alianza Nueva Democracia China in Cuba*, or the Chinese New Democracy Alliance in Cuba. This organization participated with many Cuban demonstrations of solidarity with Castro and the 26th of July Movement. When voicing support at a rally to oppose U.S. attempts to align Latin American countries in opposition to Cuba, the *Alianza* organization famously carried a sign that read “Resident Chinese Support the Cuban Revolution And It’s Leader Fidel Castro.”¹

In February of 1960, several second-generation Chinese Cubans such as Luis Liu and Pedro Eng Herrera organized militias to support the Revolution, which included the *Milicia Popular China* (Chinese Popular Militia). They also organized the *Brigada Jose Wong* (Jose Wong Brigade)—recalling a Chinese Cuban victim of the Batista regime in the 1930s. Even after these all-Chinese forces merged into the Cuban National Militia, they continued to use their Chinese heritage to inform their understanding and expression of the Revolutionary effort. The most notable example of this occurred when they fortified the Isla de Pinos just off the Southern Cuban

coast in the name of “preventing it from becoming another Taiwan.”¹ These very visible mergers of Chinese ethnic identities with political and military support for the Revolution served as an important signal to greater Cuban society that the Chinese people formed a vital component of the Cuban people as well.

The Revolutionary government’s policies concerning race, status, and nationality also contributed heavily to the integration of Chinese Cubans into greater Cuban society. In a speech given on January 23, 1960, Castro stated:

We feel that our Revolution will help eliminate those prejudices and injustices that remain latent. For the time being, we have given proof in our revolutionary struggle in the absolute identification and brotherhood of men with all skin colors.¹

In this statement, Castro dedicates the Revolutionary regime to equal inclusion of all Cubans who wanted to partake in the Revolutionary national effort—which included the country’s ethnic minorities. Wong later confirms this transformation in social status for Chinese Cubans when he states, “What is the difference in the experience of the Chinese in Cuba versus other countries of the diaspora? The difference is that here a socialist revolution took place. The revolution eliminated discrimination based on the color of one’s skin.”¹ The Revolution’s aim to implement ubiquitous non-discrimination meant that Chinese Cubans loyal to the state would no longer need to feel foreign or rejected from Cuban nationality by the Cuban government due to their ethnic Chinese origin and appearance.

The impact of the Revolutionary government’s receptiveness to Cubans of Chinese origin contributed in fundamental ways to how later scholarship, both within Cuba and in other countries, would perceive and define the transcultural national character of the Cuban people, whose origins would be recorded to include “even the Yellow Mongoloid.”¹ Images dating to post-Revolutionary society show continued acknowledgement of Chinese or mixed Chinese heritage without inferred preclusion from Cuban culture.^{1 1 1} The images provide evidence of Chinese Cubans of a variety of backgrounds proudly engaging in Chinese cultural activities within the Cuban context. These images also demonstrate that Chinese ethnic consciousness persisted in the post-Revolutionary Cuban society that, while officially “post-racial,” allowed for Chinese Cubans to participate in Cuban society as fully Cuban and proudly Chinese.

As evidenced by the dynamics of Chinese Cuban involvement in the Cuban Communist Revolution and the experiences of Chinese Cubans in the post-Revolutionary Cuban society, the integration of Chinese Cubans in the Revolutionary and post-Revolutionary period of Cuban history actualized and progressed on an unprecedented scale due to the Cuban Revolution. Reviewing the historical experiences and perspectives of Chinese Cubans and the descendants of Chinese coolies, as well as the very origins of this community, indicates that the Cuban Revolution brought about societal inclusivity for Chinese Cubans that contrasted sharply with previous circumstances of Chinese marginalization and invisibility in Cuban society. More so than any other moment in Cuban history, the Communist Revolution ultimately established the essential and acknowledged Cuban peoplehood of Chinese Cubans.

Index

1. Picture 1. Caption: "The Cubans never had assimilated perfectly the significance of "Chen Min". This woman, for example, does not appear very convinced of the presence of the ancestors around her, nor that these received tobacco and packs of cigarettes that she and her friend smoke but contribute with respect and enthusiasm to perpetuate the traditions of the Association of Chinese Settlers [sic]."



2. Picture 2. Caption: "This pretty little youth lights a 'sin jeon,'[sic] sticks of sandalwood perfume, to the grandfather that never knew her and will let him know that his descendants did not forget him. The Chinese cross the barriers of time and space to respond on this day to the silent call of the blood and the people."



3. Picture 3. Caption: "Celebrating the victory of anti-communism and promoting the propaganda of Chinese Nationalist Party (KMT)."



4. Picture 4. Caption: "They start to appear the baskets of spices. They are brought plates. The original custom mandates they eat dinner in the cemetery around the grave of family. Now the food is brought to fulfill the ritual: the spices they take after to the asylum, or they eat them for dinner that they

celebrate in the distinct societies."



Bibliography

Primary Sources

Chinese Emigration: Report of the Commission Sent by China to Ascertain the Condition of Chinese Coolies in Cuba. Shanghai: Imperial Maritime Customs Press, 1876.

<http://pds.lib.harvard.edu/pds/view/44812135> [Accessed on 20 October 2016]

Choy, Armando, Gustavo Chui, and Moisés Sío Wong. *Our History is Still Being Written: The Story of Three Chinese-Cuban Generals in the Cuban Revolution.* Atlanta, Pathfinder Press, 2005.

[Dana, Richard]. "The Trade in Chinese Laborers." n.d. In *The Cuba Reader*, 79-82. Ed. By Aviva Chomsky, Barry Carr, and Pamela Maria Smorkaloff. Durham and London: Duke University Press, 2003.

[Montejo, Esteban. Interview with Miguel Barnet]. *Biography of a Runaway Slave.* 1964. In *The Cuba Reader*, 58-64. Ed. By Aviva Chomsky, Barry Carr, and Pamela Maria Smorkaloff. Durham and London: Duke University Press, 2003.

[Moore, Carlos] "Silence on Black Cuba." 1988. In *The Cuba Reader*, 419-422. Ed. By Aviva Chomsky, Barry Carr, and Pamela Maria Smorkaloff. Durham and London: Duke University Press, 2003.

[Ortiz, Fernando] "'Transculturation' in Cuba." 1962. In *The Cuba Reader*, 26-27. Ed. By Aviva Chomsky, Barry Carr, and Pamela Maria Smorkaloff. Durham and London: Duke University Press, 2003.

Sawyer, Mark Q. *Racial Politics in Post-Revolutionary Cuba*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Photograph 1. n.d. Chinese Immigrants in Cuba: Documents from the James and Ana Melikian Collection, Arizona State University, Tempe.
<https://repository.asu.edu/items/26376>. [Accessed 23 October 2016].

Photograph 2. n.d. Chinese Immigrants in Cuba: Documents from the James and Ana Melikian Collection, Arizona State University, Tempe.
<https://repository.asu.edu/items/26372>. [Accessed 23 October 2016].

Photograph 3. n.d. Chinese Immigrants in Cuba: Documents from the James and Ana Melikian Collection, Arizona State University, Tempe.
<https://repository.asu.edu/items/26362>. [Accessed 23 October 2016].

Photograph 4. n.d. Chinese Immigrants in Cuba: Documents from the James and Ana Melikian Collection, Arizona State University, Tempe.
<https://repository.asu.edu/items/26370>. [Accessed 23 October 2016].

Secondary Sources

Chapters

[Hu-Dehart, Evelyn]. "The Chinese of Peru, Cuba, and Mexico." In *The Cambridge Survey of World Migration*. Ed. by Robin Cohen. Cambridge, Cambridge University Press, 1995. 220-23

Journal Articles

Hu-DeHart, Evelyn, and Kathleen López. "Asian Diasporas in Latin America and the Caribbean: An Historical Overview." *Afro-Hispanic Review* 27, no. 1 (2008): 9-21.
<http://www.jstor.org/stable/23055220>. [Accessed on 19 September 2016].

López, Kathleen. "The Revitalization of Havana's Chinatown: Invoking Chinese Cuban History." *Journal of Chinese Overseas* 5, no. 1 (2009): 177-200.

Monographs

de la Funete, Alejandro. *Envisioning Cuba: A Nation for All: Race, Inequality, and Politics in Twentieth-Century Cuba*. Durham: The University of North Carolina Press, 2011.

López-Calvo, Ignacio. *Imaging the Chinese in Cuban Literature and Culture*. Gainesville, University of Florida Press, 2008.

López, Kathleen. *Chinese Cubans: A Transnational History*. Durham: The University of North Carolina Press, 2013. <http://proxygsu.geo1.galileo.usg.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lebk&AN=532692&site=ehost-live>.

Young, Elliot. *Alien Nation: Chinese Migration in the Americas from the Coolie Era through World War II*. Durham: The University of North Carolina Press, 2014.

Yun, Lisa. *The Coolie Speaks: Chinese Indentured Laborers and African Slaves in Cuba*. Philadelphia: Temple University Press, 2008.

УДК: 821.162.3-31.09

821.133.1-31.09

821.161.1-31.09

ДИАЛОГ М. КУНДЕРЫ И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО: К ВОПРОСУ О ПРЕСТУПЛЕНИИ И ЕГО МОТИВАХ

Ксения Нагина

Профессор, Воронежский государственный университет,
k-nagina@yandex.ru

Аннотация

Предметом исследования в статье является «присутствие» основных мотивов, идей и тем романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в романе М. Кундеры «Вальс на прощание». Убийства, совершенные героями М. Достоевского и М. Кундеры, лежат в «плоскости чистого эксперимента», вокруг них выстраивается система диалогов, в центре которых стоит вопрос об онтологической природе человека. Проведенный анализ мотивной и символической структур указанных текстов позволяет выйти на уровень художественной антропологии и характерологии писателей.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание» М. Кундера, «Вальс на прощание», «Бессмертие»,

Отличительной особенностью романов Кундеры является принципиальная незамкнутость, открытость художественной структуры, обращенность во вне – в мировую историю и искусство. Герои чешского писателя живут в одном пространстве с Эдипом, сквозь призму мифа о нем составляя представление о существующем политическом режиме; вместе с Парменидом воспринимают мир в противоположностях; отождествляют себя с Бетховеном, величественно несущим свою судьбу. Ими руководит то же тайное стремление к бессмертию, что и Беттиной Брентано, видящей в Гете свою «истинную любовь»; они чувствуют, как Дон Кихот, мыслят, как Блаженный Августин, и т.д. Но особое место в этом не имеющем границ мире параллелей и ассоциаций занимает русская классическая литература. Образы и мотивы

Достоевского и Толстого включаются прозаиком писателем в самый неожиданный контекст. К примеру, героиня романа «Невыносимая легкость бытия» приезжает в Прагу к своему возлюбленному, сжимая под мышкой роман Толстого «Анна Каренина». Эта деталь открывает ряд символических «посланий», в котором значимым оказывается даже выбор имени щенка – он (вернее, она) становится Карениным. И эти приметы предопределяют характер сюжетного развития.

А вот пример другого рода. В романе «Бессмертие», проникая в тонкую природу «великих чувств», Кундера не может удержаться от сопоставления России и Франции, «двух полюсов Европы, которые будут вечно притягивать друг друга»¹. Для него Франция – «страна Формы», равно как Россия – «страна Чувства». Это страна Достоевского². И над всеми прославленными европейскими историями любви возвышается подлинная история страсти – история Настасьи Филипповны, князя Мышкина и Рогожина.

Сюжеты произведений Милана Кундеры чаще всего строятся на основе взаимоотношений мужчины и женщины. Это относится и к роману «Вальс на прощание». В нем линии, связанные с мужскими персонажами, сходятся в одной точке – все его герои имеют отношение к трагически случайной, нелепой и одновременно закономерной смерти молодой санаторной медсестры Ружены. «Вальс на прощание», как и другие романы Кундеры, отличает даже нарочитая банальность сюжетных ситуаций, за которыми постепенно высвечивается надличностный, вечный план бытия. Первым звеном в цепи событий является приезд в курортный городок знаменитого трубача Климы, который пытается уладить весьма щекотливое дело – уговорить медсестру Ружену прервать случайную беременность, грозящую изменить его налаженный ход жизни. За поддержкой он обращается к американцу Бертлефу, уже давно из-за болезни не покидающему стен санатория, и главному врачу Шкрете. Постепенно все начинает устраиваться так, как хочет Клима, но неожиданное стечение обстоятельств оборачивается трагической развязкой.

¹ Кундера М. Бессмертие. СПб, 1996. С. 217.

² Кундера М. Вальс на прощание. СПб, 1999. С. 166. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием страниц.

К доктору Шкрете приезжает его давний друг Якуб, пострадавший от политических репрессий и наконец получивший разрешение выехать за рубеж. Когда-то врач оказал ему значительную услугу: изготовил таблетку, содержащую яд. Оба героя руководствовались вполне понятными соображениями: в стране, где человек не уверен в завтрашнем дне, он должен быть хозяином своей смерти. Покидая страну, Якуб хочет оставить все, что принадлежало ей – вернуть таблетку ее создателю. Но голубая таблетка с ядом была положена им в пузырек с таблетками того же цвета медсестры Ружены. Это случилось в каком-то безотчетном порыве, на первый взгляд, даже не поддающемся логическому объяснению. Как бы случайно отдав незнакомой, ничего не подозревающей женщине таблетки, поверх которых легла «замаскированная смерть», Якуб не торопится ее спасти, при этом прекрасно понимая, что «любой наблюдатель сочтет его убийцей». В дальнейшем он предпримет попытки предотвратить трагедию, но постепенно осознает, что «ему совершенно безразлично, будет ли жить это существо с желтыми волосами, и что стремление спасти его было бы не более чем лицемерием и недостойной комедией» (198).

Убийство, совершенное Якубом, особенно, поскольку не имеет мотивов, и оттого лежит «в плоскости чистого эксперимента». Это заставляет героя сравнивать свой поступок с поступком Раскольникова. Он рассуждает следующим образом: «Убийство как эксперимент, как акт самопознания – это он уже знал; это Раскольников. Тот убивал, чтобы ответить себе на вопрос, имеет ли человек право убить неполноценного человека и способен ли он перенести это убийство; этим убийством он спрашивал себя о себе» (248).

Но герой Кундеры четко осознает различие между собою и героем Достоевского. На убийство старухи-процентщицы Раскольникова подвигло «теоретически раздраженное сердце», это было убийство по теории, которая «в бессонные ночи и в иступлении замышлялась, с подыманием и стуканьем сердца, с энтузиазмом подавленным»³. Раскольников задавался вопросом, имеет ли право «необыкновенный», избранный человек пожертвовать жизнью

³ Достоевский Ф.М. Полн. Собр. соч.: в 30 т. Л., 1973. Т. 6. С. 345. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием тома и страницы.

других людей ради осуществления своих целей, направленных на благо человечества. Якуб же, напротив, «был убежден, что человек не имеет такого права» (249). Раскольников тщательно планировал свое убийство, а Якуб совершил его мгновенно, даже не имея времени на размышления. После убийства герой Достоевского испытывает ужасные нравственные муки, а герой Кундеры вообще ничего не чувствует: «Якуб изумляется тому, сколь легок его поступок, как он ничего не весит, как он ничуть не обременяет его. И он размышляет над тем, не больше ли ужаса в этой легкости, чем в истерических метаниях русского героя» (250).

Кроме явных параллелей с романом Достоевского и отсылок к нему, в произведении Кундеры есть и скрытые связи. Проявляются они уже на уровне сюжета и образных оппозиций. Возможность убийства старухи-процентщицы у Достоевского обсуждают студент с офицером, чей разговор герой слышит в «плохоньком трактиришке». Свою мысль об убийстве Алены Ивановны студент высказывает с жаром, но тут же отказываясь выступить в роли убийцы. И наконец, добровольно, в страстном страдальческом порыве вину за убийство старухи принимает на себя двадцатидвухлетний маляр Миколка.

Мысль об убийстве Ружены услужливо подсказывает трубачу Климе гитарист из его оркестра. Размышляя над тем, почему он отверг этот вариант разрешения проблемы, герой приходит к неутешительному выводу: «Произошло это не потому, что он был благороднее гитариста, а лишь потому, что был трусливее» (18). Виновным в смерти Ружены посчитал себя влюбленный в нее молодой монтер Франтишек, в чем и признается следователю. Так вырисовываются образные соответствия: Раскольников – Якуб, безымянный студент – трубач Клима, Миколка – Франтишек...

И Раскольникову, и Якубу события, предшествующие убийству, являются в своем символическом значении. Герой Достоевского стал «суеверен. Следы суеверия остались в нем еще долго спустя, почти неизгладимо. И во всем этом деле он всегда потом наклонен был видеть некоторую как бы странность, таинственность, как будто присутствие каких-то особых влияний и совпадений (6, 52).

То же ощущение не покидает и героя Кундеры: он чувствует, «что

каждое событие приобретает особый смысл и становится символическим посланием» (222). Таких «посланий» и у Раскольникова, и у Якуба несколько. Почти буквальное сходство между сном Раскольникова о лошади и сценой отлова беспризорных собак, свидетелем и участником которой становится Якуб в городском парке. Кундера – вслед за Достоевским – испытывает своего героя ситуацией, проверяющей его способность к состраданию к живым существам. Только у Достоевского это событие оказывается в числе тех, что предостерегают Раскольникова от совершения преступления, а у Кундеры – среди тех, что, напротив, подталкивают к нему.

Палачи, мучающие свою жертву, одинаково омерзительны и Раскольникову, и Якубу. Но мысли и чувства героев различны. Первый, обладающий способностью к любви и состраданию, с ужасом представляет себе, как он окажется в роли палача и убийцы. А второй, попросту не способный любить, только убеждается в человеческой порочности и ничтожности людской жизни. Происшествие в городском парке играет свою роковую роль в судьбе Ружены. Она, как и Якуб, наблюдает, как пенсионеры, члены добровольной дружины охраны общественного порядка, набрасывают на шеи собак проволочные петли. Сначала она отождествляет себя с жертвой, но потом Ружена переходит на сторону палачей, уязвленная тем, что ласковые слова Якуба обращены не к ней, а к собаке. Женщина загораживает вход в санаторный парк, пытаясь помешать несимпатичному ей мужчине спасти пса. Якуб видит в Ружене символ своего «вечного поражения»: «...такие зрители всегда готовы придержать для палача жертву». Для него она «посланец народа, который всегда с готовностью придержит его для тех, кто станет протягивать к нему шест с проволочной петлей» (109).

Якуб, как и Раскольников, склонен к философским размышлениям. Однако в романе Кундеры существует и другой теоретик – доктор Шкрета. Его теория отчасти соприкасается с теорией героя Достоевского. Раскольников основывается на делении людей на «обыкновенных и необыкновенных», «способных сказать что-нибудь новое». Людей второй категории, с его точки зрения, «необыкновенно мало рождается». Но он уверен, что «порядок зарождения людей, всех этих разрядов и подразделений <...> весьма верно и

точно определен каким-нибудь законом природы» (6, 202). Раскольников верит, что этот закон, в данный момент неосвоенный, «впоследствии может стать и известным». Если его открыть, жизнь непременно улучшится. Это же волнует и доктора Шкрета, светило в вопросах женского бесплодия. Он тоже мечтает о всеобщем счастье и благоденствии, что выражается в мечте «о мире, в котором человек рождался бы не в чужой среде, а в среде своих братьев». По сути, Шкрета формулирует мысль, близкую к построениям Раскольникова: «Я только и занят мыслью: человечество плодит невероятное количество идиотов. Чем глупее индивид, тем сильнее у него желание размножаться. Полноценные личности производят на свет не более одного ребенка, а лучшие из них <...> приходят к решению вообще не плодиться».

«Удивительные проекты» не только зреют в голове доктора Шкреты («В нашем веке необходимо по-иному решить проблему разумного деторождения»), но и воплощаются в жизнь. Правда, воплощение это фантастично и в некотором роде комично. Доктор Шкрета не замахивается на улучшение жизни во всем мире – его мечта более конкретна. Он задается вопросом: что нужно сделать, чтобы его страна (Чехия) «стала такой, где мы чувствовали бы себя дома?» Ответ прост: «Дома человек чувствует себя только среди своих» (137). С точки зрения героя, любовь нельзя «до бесконечности смешивать с размножением». Для зачатия ребенка необходим более тщательный подбор хотя бы одного родителя – отца. И доктор Шкрета делает себя главным участником своего проекта – занимаясь проблемой бесплодия женщин, он оплодотворяет их своим семенем. Учет весьма приблизителен – но результат колоссален: по всей Чехии растут его дети. Герой намеревается вовлечь в свой проект самых «лучших особей», например – Якуба. Шкрета убежден в полном успехе: «Через десять, двадцать лет, – говорит он своему другу, – ты увидишь, какая это будет замечательная страна» (138).

Одобрив идею создания «полноценных личностей», Якуб попадает в сферу притяжения теории Раскольникова: он должен согласиться и с возможным устранением тех, кто не попал в «высшую» категорию. Иллюстрацией все той же концепции является любопытная трактовка Якубом библейской истории избиения младенцев царем Иродом. В его толковании

Ирод, «умный и очень благородный царь», «проработавший долго в лаборатории политики, понял, что такое жизнь и что такое человек». Он пришел к выводу, что «человека не следовало создавать». Как и любой другой, возмнивший себя гением и провидцем, Ирод знал, что «обязан решать не только за себя, но и за других» (как это похоже на теории Раскольникова, Инквизитора из «Братьев Карамазовых»!). «Он принял решение: человек плодиться не будет <...> Иродом двигало самое что ни на есть благородное стремление: высвободить, наконец, мир из когтей человека» (121).

В Библии содержится однозначное осуждение столь дерзновенных помышлений иудейского царя. В романе Кундеры эту оценку излагает Бертлеф, которому отведена весьма существенная роль. Подобно Соне в книге Достоевского, он представляет полюс христианской любви. Проявив интерес к трактовке Якуба, он напоминает, что именно в то время, когда Ирод решил, что человечество должно прекратить свое существование, в Вифлееме родился мальчик, который избежал ножа. И этот мальчик вырос и сказал людям, что существует лишь одно-единственное, ради чего стоит жить: любить друг друга (121 – 122).

Однако явных доказательств правоты Иисуса, с точки зрения Бертлефа, нет: «Иисуса вела любовь, а не рассудок. Поэтому спор между ним и Иродом может разрешить только наше сердце <...> стоит ли быть человеком или нет? В пользу этого у меня нет доказательств, но я верю Иисусу, что стоит» (122).

В ответ на слова Раскольникова о том, что в лице старухи он «только вошь убил» (6, 320), Соня восклицает: «Это человек-то вошь?» Так и для Бертлефа человек – «творение Божие», а любовь – единственный способ существования человека. И для Бертлефа, и для Сони в вере содержится неиссякаемый источник духовной силы.

Фигура Бертлефа подернута мистическим флером. Когда трубач Клима неожиданно входит к нему, то его поражает разливающееся из угла комнаты, где тот сидит, голубое сияние. В тот же день, несколькими часами раньше, Клима рассматривал картину, принадлежащую кисти американца. На ней был изображен святой Лазарь с голубым нимбом вокруг головы. Иллюзия совпадения с евангельским Лазарем Достоевского, историю воскресения

которого читает Соня Раскольникову, нарушается словами Бертлефа о том, что его Лазарь – это святой монах-художник. «Святость» самого американца подчеркивает другой эпизод. В разгар беседы Шкреты, Климмы и Бертлефа к последнему является прекрасный ребенок с георгином в руке. В шутильной форме Бертлеф заверяет присутствующих, что к нему явился ангел, зовущий к той, что ждет его. Любопытно, что Шкрета не отвергает этой шутильной версии своего друга и пациента. И действительно, ангел звал Бертлефа к Ружене, которая отчаянно нуждалась в его помощи. Благодаря Бертлефу, последняя в жизни Ружены ночь становится прекрасной, и все события представляются ей в другом свете.

Как мы видим, на страницах романа Кундеры, как и в романе Достоевского, даны различные точки зрения на онтологическую природу человека. Для Сони и Бертлефа человек создан Богом, и этого достаточно для того, чтобы верить в его изначально добрую суть. Раскольников мучительно пытается понять, «подлец» или «не подлец человек, весь вообще, весь род человеческий» (6, 25). Якуб уже давно сделал для себя все выводы относительно природы человека, но, как покажут события, слишком рано подвел итоги.

Действительность, в которой живут герои романа Кундеры, как бы спровоцирована теорией Раскольникова. События разворачиваются в социалистической Чехословакии, пережившей волну репрессий. Политические деятели коммунистического толка, убежденные в своем праве вести к счастью миллионы людей, без каких-либо угрызений совести приговаривают к смерти тех, кто становится на их пути. Якуб жил «в эпицентре всех свершений <...> переживал каждое фигуральное событие. Вмешивался в политику и едва не лишился из-за нее жизни» (235). Он оказался среди тех, кто якобы «мешал» всеобщему счастью, но все же не погиб и был реабилитирован. Герой Кундеры стремится покинуть родную страну, так как не принимает происходящего. О природе человека он судит нелицеприятно и видит изначально заложенной в его сущность склонность к истреблению себе подобных: «Нет на свете человека, который не способен был бы с относительно легкой душой послать своего ближнего на смерть. Если люди когда-нибудь

изменяться в этом плане, то утратят свое первенствующее человеческое свойство. Это будут уже не люди, а какой-то иной вид существ» (235).

Для Якуба все люди – убийцы, но большинство из них так и не раскрывают своих страшных потенциальных возможностей, так как живут в некоем идиллическом кругу, в «безопасном пространстве добра и зла» (86). Но если их вывести из этого круга, мгновенно раскроется страшная внутренняя сущность – неожиданно для себя они станут убийцами. В этой раскладке роли жертвы и палача взаимозаменяемы. Однако себя Якуб как бы исключает из числа обычных представителей человеческого рода, не отождествляя себя ни с палачом, ни с жертвой. К категории исключительных людей он относит и доктора Шкрету: Шкрета и Якуб «действовали вместе, как два Бога, вынужденные жить среди людей» (220).

Якуб уверовал в свою исключительность, Раскольников пытался ее доказать. Одним из критериев исключительности, по Раскольникову, является способность перешагнуть через препятствие – «хотя бы через трупы, через кровь». Раскольников «переступить-то не переступил, на этой стороне остался... Только сумел, что убить». «Из всех вшей, – как рассуждает он сам, – выбрал самую наименее полезную», но так и не сумел обмануть свою натуру: в глубине души герой уверен, что человек – не вошь, а создание Божье. Герой же Кундеры действовал как «властелин»: он не выбирал жертву, напротив, беременная молодая женщина никак не относилась «к самым наименее полезным» представителям человеческого рода. Осознав, что совершил убийство, Якуб не испытывает мук совести. И все же эксперимент заставляет его, как и Раскольникова, разувериться в своей исключительности. Совершенный Якубом поступок означал приобщение к тому разряду людей, которых он презирал как убийц. Это была «просьба» к ним принять его в свой круг, хотя всю жизнь он сопротивлялся тому, чтобы быть к ним причисленным. За этим открытием приходит и другое: «...и Якуба осенило, что сам он не имеет никакого преимущественного права на благородство и что наивысшее благородство – это любовь к людям, несмотря на то, что они убийцы» (265). Эта та любовь, которую в романе Достоевского олицетворяет Соня, а в романе Кундеры – Берглеф.

В эпилоге «Преступления и наказания» Раскольникова и Соню «воскресила любовь». Здесь содержится начало новой истории – «истории постепенного обновления человека» (6, 422). А вот в той действительности, которая успела воспользоваться теорией Раскольникова и получила первые результаты от этого, обновление почти невозможно. Якуб, сделавший печальные выводы о собственной персоне, только подтверждает ими свои построения.

Герой остается в спасительном неведении относительно причин гибели Ружены, потому что ему удастся убедить себя в том, что он был убийцей лишь в воображении, а таблетка была всего лишь фальшивым ядом. Реальность уже слишком искажена, и мало надежд на обновление человека любовью. Какая грустная ирония содержится в том, что сын Бертлефа на самом деле является сыном «великого отца Шкреты»! Семья искренне верующего американца превращается в «святое семейство», в котором «дитя происходит не от отца человеческого, а от Бога – Шкреты» (150).

Постепенно осуществляется невероятный «евгенический проект» – в провинции Якуб видит детей, как две капли похожих на его друга, и представляет, «что через десять, двадцать лет эту страну будут населять тысячи Шкрет» (235). Сам же доктор просит Бертлефа усыновить его, чтобы он смог получить американское гражданство и затем свободно перемещался по миру – уже ясно, с какой целью.

В символическом плане романа все дети доктора Шкреты, с легкостью сверхчеловека вручившего ближнему яд, становятся потомками Бертлефа, верующего в безусловную святость и ценность человеческой жизни.

Кундера не указывает пути выхода, как делает это Достоевский. В мире, построенном в соответствии с теорией Раскольникова, события могут развиваться по любому жесткому сценарию. Бертлеф проявляет глубокую мудрость, в сходстве черт своего сына и доктора Шкреты видя «ангельский знак»: для него «все события в руках Божьих», потому надо принимать жизнь во всех ее проявлениях, т.е. принимать непредвиденное, «а ребенок — концентрация непредвиденного» (34). Какую дорогу выберут дети двух отцов – Бертлефа и Шкреты, может показать только будущее.

КОРЕЛАЦИЈА, МОРФОЛОШКА АНАЛИЗА И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА МЕЃУ ЗБОРУВАЧИТЕ НА СЛОВЕНСКИТЕ ЈАЗИЦИ

Делфина Јованова Николенко¹

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

¹ jovanovadelfina@yahoo.com

Апстракт: Голем предизвик за лингвистите беше да се реконструира индоевропскиот јазик и да се дојде до неговите главни граматички особини. Тоа е постигнато преку споредбено-историскиот метод, како и со методичко сведување на различни соодветни зборови во сродни јазици кон хипотетички форми од кои тие можеле да се развијат според законите за фонетски, семантички и морфолошки развиток. Оваа статија има за цел да афирмира неколку суштински сличности и разлики помеѓу словенските јазици со помош на морфолошка анализа, како и тоа да укаже на нивната меѓусебна поврзаност. Преку конкретни примери, од морфолошки аспект, направен е кус преглед како секој јазик поединечно се развил и се укажува на нивната сродност. Исто така, се става акцент на интеркултурната комуникација како одговор на предизвиците на мултикултурната физиономија на современото општество. Преку теориите на Јуриј Лотман и Рождественски, опишани и толкувани се различни видови на допирни феномени меѓу културите одредени како засебни ентитети, критичкиот пристап на традиционалните разбирања на мултикултурните и интеркултурните поими, поставките на мултикултурализмот и транскултуралноста, како и естетските и етичките аспекти на културолошката интеракција.

Клучни зборови: *старословенски јазик, сродност, морфологија, интеркултурна комуникација;*

1. Вовед

Морфологијата е јазична дисциплина која се занимава со идентификација, анализа и опис на структурата на морфемите на еден јазик. Прасловенската морфолошка структура била со мошне сложен систем на значење а различните граматички значења на зборовните форми се изразувале на три начина: со редување на вокалите, со промена на местото и природата на интонацијата и со додавање на афикси, т.е.: суфикси за образување различни зборови од една коренска морфема или наставки за изведување различни

граматички форми. Прасловенскиот јазик во голема мерка ја наследил праиндоевропската граматичка структура но, современите словенски јазици покажуваат одредени промени: некои граматички категории се загубени а се развиле и некои нови. Основните елементи на морфемите на словенските јазици се создавани во многу долг период а објаснувањето за нивното потекло го бараме во индоевропскиот прајазик.

2. Морфолошка анализа

Сложената структура на зборот во современите словенски јазици е резултат на долг историски развој. Преку примери и по пат на споредба издвоивме неколку суштествени преобразувања кои настанале. Основен метод кој го користевме и преку кој дојдовме до конечните резултати е споредбено-историскиот метод. Суштината на овој метод се состои во споредување на сродни морфеми и воочување на определени закономерности во развитокот на тие морфеми.

Пример 1

Општословенскиот систем на номинална флексија е доста запазен во скоро сите словенски јазици, а во одделни јазици различно и на специфичен начин, тој е многу променет. Една од главните причини за промените во словенскиот морфолошки систем е суштественото преобразување на фонематскиот систем во прасловенскиот јазик, а тоа довело до совпаѓање на две, три или повеќе флективни морфеми. Сепак, флексијата во секој јазик е распределена во особени системи, според специфични морфолошки закони кои исто така играат значајна улога во развојот на флексивните морфеми.

Македонската множинска форма **жени**, елементите **ж-е-н** се обични фонеме од кои е образуван зборот - носители на неговото лексичко значење, а крајното **-и** е показател на граматичкото значење, во случајов, множина.

Пример 2

Фонемите со граматичко значење претставуваат морфоними. Тие имаат посебна смисловна граматичка содржина. Пример, за делување на морфолошки фактори, спротивно од фонематските, би претставувал случајот со деklinацијата од типот **раб** во множина, во рускиот јазик, каде ниедна од морфемите во современиот руски јазик споредени со старословенскиот, не може да се објасни со фонетски развиток:

Старословенски ј.	<i>раби</i>	<i>рабъ</i>	<i>рабомъ</i>	<i>рабы, рабъ</i>	<i>рабы</i>
Руски ј.	<i>рабы</i>	<i>рабов</i>	<i>рабам</i>	<i>рабов</i>	<i>рабами</i>

За ова постои морфолошко објасување: **-ы** е пренесено од акузатив множина од **-о-** основите и од номинатив-акузатив мн. од **-а-** основите, **-ов** е пренесено од **-й-** основи, **а -ам, -ах, -ами** се пренесени од **-а-** основите.

Пример 3

Формите за двоина во индоевропскиот јазик се употребувале кога се работи за два предмета или две лица вршители на дејство и се однесувале на сите именски и глаголки форми. Денеска, двоината како граматичка категорија е зачувана во лужичкосрпските јазици и во словенскиот, а во македонскиот јазик претставува избројана множина: **пет снопа, двајца браќа**, а освен нив и формите: **раце, нозе, очи, уши**. Вакви остатоци од старата двоина има и во другите словенски јазици:

Руски ј.	<i>глаз-глазà, бока, рукава, рогà;</i>
Бугарски ј.	<i>ръце, пет коня;</i>
Чешки ј.	<i>rice, poļu-risoi, pohou;</i>

Пример 4

Во одделни словенски јазици има примери на остатоци од стариот акузатив што бил еднаков со номинатив, а се однесува за живо суштество од машки род:

Руски ј.	<i>выдать замуж, выйти замуж;</i>
Полски ј.	<i>wydać za mąż, pójść za mąż, siadać na koniu;</i>

Пример 5

Разликувањето на живо од неживо се огледува и во некои падежни форми во современите словенски јазици и дури има одреден развиток. Така, во современiot руски јазик сите именки што значат нешто живо и во множина имаат еднаков акузатив со генитив:

волк - волкѡв, гѡсти - гостѣѡ, мещѡне - мещѡн, женѡ - жѣн, дѣти - дѣтѣѡ;

Во полскот јазик тоа се однесува само на именки кои значат лице од машки род:

ген., акуз. мн. sąsiadów, mężów, gości; но ptaków, ген. мн. : ptaki, акуз. мн., koni, ген. мн. : konie, акуз. мн.

Во чешкиот и во словачкиот јазик:

ген. едн. на -а (за живо)	ген. едн. на -и (за неживо)	дат. едн. на -ovi (за живо)	дат. едн. на -и (за неживо)
<i>bratra, raka</i>	<i>iz domu</i>	<i>k bratrovi</i>	<i>k domu</i>

-Во множина граматичко разликување на живо и неживо има во словачкиот само за именки што значат лице од машки род: *vidim bratov*;

-Во чешкиот јазик во ном. мн. има посебни наставки за именки што значат лице од машки род: *-i, -é, -ové: dělníci, hosté, synové*.

-Во полскиот јазик разликувањето категорија лице во множина се однесува на целиот граматички систем- именки, придавки, заменки, броеви и делумно, глаголи и тоа за машки род.

-Во современите словенски јазици старите именски основи оставиле печат врз типовите деklinација, но и врз зборообразувачките типови. Притоа, често има преминување од еден тип на друг, мешање на зборообразувачките морфеми, како и заменување на падежните наставки. Па така, некои именки од женски род со основа на *-ā* имале машки корелат на *-ǫ-* (*orbъ-orba*) а некои немаат (*koza, baba*).

-Потоа, именките од сите три рода со основа на *-ī-* во современите јазици се само именки од женски род кои завршуваат на консонант: *радост* а некои именки со оваа основа го промениле родот, од машки во женски.

Пример 6

Што се однесува на именките кои означуваат роднински врски, имиња на растенија, животни, птици, риби, облека, географски термини, во

современите јазици се претстроиле кон други основи: *svaty-svatъve, koty-kotъve, tьrky-tьrkъve, brosky-broskъve* итн. Додека одреден број именки од овој тип во старословенскиот јазик ја одразува прасловенската состојба.

Кру-старословенскиот не ја познава оваа форма туку се сретнуваме со акузативната форма *krъвъ*. Старата форма *kri-kry* денес е позната само во словенечкиот јазик и во кашупските говори. Во некои современи словенски јазици функцијата на номинатив ја презела акузативната форма:

Руски ј.	Чешки ј.	Бугарски ј.	Македонски ј.
<i>морковъ, церковъ, свекровъ;</i>	<i>tykev, moutev, konev;</i>	<i>любов</i>	<i>љубов</i>

Во други примери, завршетокот -ъв- се заменил со суфиксот -ва: македонски: **свекрва, јатрва, золва, смоква, црква, тиква**; бугарски: **смоква, черква, свекърва**, а се забележуваат и промени во родот: руски: **жѣрнѡвъ**, м.

3. Поим за интеркултурна комуникација и интеркултурност меѓу словенските народи

„Под комуникација се подразбира движење на пораката од праќачот кон примачот. Една комуникациска шема се состои од извор на пораката, самата порака и дестинација на пораката. Исто така, покрај самиот процес на комуникација, паралелно со него се одвиваат и два други процеса: кодирање и декодирање на пораката. Според моделот на Шрам „комуникативниот процес претставува кружен процес во кој и двете страни кодираат и декодираат“. (Томиќ, 2003: 55)

Масовната комуникација, Рождественски ја опишува како „извор на противречности и, истовремено, арена на конфликти кои се нарекуваат „психолошка војна. Противречностите во масовната комуникација и во рекламата, се изразуваат во тоа што органите на информацијата, кои дејствуваат на еден јазик, во своите материјали изразуваат различни гледни точки“. Рождественски смета дека „со ова тие се ориентирани на различни групи примачи на текстовите на масовната информација и на рекламата“. Целта на „психолошката војна“, според Рождественски, е „да го уништи управувањето со дејствата, кое го преземаат врз себе масовната информација и рекламата“. Овде, тој вели дека „во психолошката војна се поставува цел да се имитира содржината на масовната информација и на

рекламата за да се создадат значенски пречки во масовното управување“. (Рождественски, 2006: 51)

Интеркултурната комуникација се јавува како одговор на предизвиците на мултикултурната физиономија на современото општество. За да може да одговори на општествените потреби и да претставува инструмент за унапредување на општествените односи кои сè повеќе се остваруваат во плурален контекст, кај децата, младите и возрасните треба да развива свест за прифаќање и почитување на разликите и способности за интеркултурен дијалог. Клучни концепти кои се однесуваат на заедничкото живеење на припадниците на различни култури се мултикултурноста и интеркултурноста. Мултикултурноста го става акцентот на културната разновидност во која примарно е зачувувањето на сопствениот културен идентитет, прифаќањето на другиот и развивањето толеранција кон него. Интеркултурноста, пак, е динамичен процес на градење односи меѓу различните култури и „споделување културни изрази преку дијалог и заемно почитување“.

За една комуникација да биде успешна, учесниците во истата треба да развиваат позитивни чувства и ставови за „другата“ култура, нејзините вредности и да го збогатуваат својот речник со поими и културно-социјални фрази од говорниот јазик на соговорникот. Секој поединец може различно да протолкува еден ист знак или говор во зависност од карактерот, од образованието, културата, воспитанието и начинот на живот. За еден човек, едно значење може да биде сосема логично, додека пак, за друг, да биде сосема неприфатливо. Секој знак си има свое значење и со себе носи скриена порака која чека да биде дешифрирана. Затоа, испраќачот на пораката (говорникот) и примачот на пораката (слушателот) треба да имаат ист или барем сличен степен на култура и образование. Ако не постои таа сличност меѓу адресантот и адресатот постои можност пораката да биде извлечена од контекст.

За да биде пораката правилно сфатена, потребно е и да биде правилно испратена. Затоа, како што вели Лотман, *„неопходно е адресантот и адресатот да користат сосема идентични кодови, т.е. во семиотичка смисла, тие треба да претставуваат една иста удвоена личност, затоа што кодот во себе не вклучува само дводимензионален збир правила за шифрирање-дешифрирање на пораката, туку содржи и повеќедимензионална хиерархија“*. (Лотман, 2010: 15)

4. Заклучок

Во овој труд направивме кратка морфолошка анализа на дел од словенските јазици, а она што ни беше интересно се токму промените кои настанале кај именките. Некои именки само делумно се промениле а некои целосно, и развиле свои посебни карактеристики и особености. Ова е прикажано преку примери со цел да се укаже на нивните сличности и разлики и да се дојде до крајните резултати. Па така, заклучокот и резултатите до кои дојдовме, ни овозможуваат согледување на јазичните и културните сличности кои доаѓаат од сите словенски јазици, а кои се значаен дел од културното наследство и сведоштво за културното единство на словенските народи, и сведочат за заедничкото потекло.

Исто така, преку цитати, опишана е и интеркултурната комуникација со акцент на теориите на Рождественски и Лотман, според кои, за една комуникација да биде успешна, учесниците во истата треба да развиваат позитивни чувства и ставови за „другата“ култура, нејзините вредности и постојано да го збогатуваат својот речник со поими и културно–социјални фрази од говорниот јазик на соговорникот.

Потребата да се пишува за сродноста меѓу словенските јазици отсекогаш постоела и ќе постои, затоа што несомнено е дека сите словенски јазици претставуваат ризница на неисцрпно богатство која вреди да се проучува, а со самото проучување и постепено да се осознаваат убавините на секој од нив, поединечно. Тоа е она што ги поттикнува филолозите постојано да се навраќаат на оваа неисцрпна тема, а вниманието што го добива е респектабилно.

Користена литература

1. Барт, Р: (1996). „Увод во структуралната анализа на раскажувањето“ во „Теорија на прозата“ (избор на текстовите, превод и предговор, проф. д-р Атанас Вангелов). „Детска радост“, Скопје;
2. Bart, Rolan: (1979). Knjizevnost Mitologija Semiologija: Nolit, Beograd;
3. Beker, Miroslav: (1991). Semiotika knjizevnosti: Zavod za znanost o knjizevnosti, Zagreb;
4. Бојковска, Стојка; Минова-Ѓуркова, Лилјана; Пандев, Димитар; Цветковски, Живко: (2008). Општа граматика на македонскиот јазик: Просветно дело, Скопје;
5. Бојковска, Стојка; Минова-Ѓуркова, Лилјана; Пандев, Димитар; Цветковски, Живко: (1998). Македонски јазик за средното образование: Просветно дело, Скопје;
6. Конески, Блаже: (2004). Граматика на македонскиот литературен јазик: Просветно дело, Скопје;
7. Конески, Блаже: (1965). Историја на македонскиот јазик: Скопје;
8. Кепески, К.: (1946). Македонска граматика: Скопје;
9. Угринова-Скаловска, Радмила: (1997). Старословенски јазик: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје;
10. Угриновска-Скаловска, Радмила: (1994). Споредбена граматика на словенските јазици: Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Скопје;

СЕМАНТИЧКО-СИНТАКСИЧКИ ИМПЛИКАЦИИ НА ГЛАГОЛОТ ЧУВСТВУВА

Виолета Николовска¹

¹Редовен професор, Универзитет „Гоце Делчев“–Штип, Факултет за образовни науки, violeta.nikolovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Предмет на анализа на овој труд ќе биде глаголот *чувствува* и тоа од аспект на семантиката што ја изразува и синтаксичките конструкции што може да ги образува. Теоријата врз основа на која ќе ја вршиме анализата на конструкциите во кои се јавува глаголот *чувствува* е полската школа на семантичка синтакса (Grochowski i dr. 1984; Тополињска 1995). Според оваа теорија, глаголот *чувствува*, како глагол на сетилна перцепција, претставува предикат од втор ред. Предикатите од втор ред како прв аргумент го имаат човекот, а како втор аргумент, дел од внатрешниот свет на човекот. Вториот аргумент на овие предикати може да биде формализиран како зависна комплементарна реченица, на семантички план предикатско-аргументска структура или нејзин дериват, оформен како именска синтагма. Семантиката на глаголот *чувствува* се движи во правец од сетилно доживување до развивање на значење на осознавање со умот, поседување на знаење со помал степен на извесност. Како семантички примарни конструкции за овој глагол ги изделивме оние во кои вториот аргумент го именува самото чувство, душевно или телесно, што го доживува субјектот (умор, страв, тага и сл.). Во овие конструкции експликацијата на содржината на предикатот ја кој примарно означува душевно доживување ја донесува неговиот аргумент.

Клучни зборови: семантика, чувствува, синтакса, предикат, аргумент

Глаголот *чувствува* спаѓа во глаголите на сетилна перцепција. Тоа се глаголи, кои според полската школа на семантичка синтакса (Grochowski i dr. 1984; Тополињска 1995) претставуваат предикати од втор ред, кои како прв аргумент го имаат човекот, а како втор аргумент дел од внатрешниот свет на човекот (Тополињска 1995: 14) формализиран како зависна комплементарна реченица, на семантички план предикатско аргументска структура, или нејзин дериват, оформен како именска синтагма.

Предмет на нашиот труд ќе бидат семантичко-синтаксичките импликации на предикатот *чувствува*. За да ги определиме, консултираме соодветна литература: толковните речници на

македонскиот јазик (ТРМЈ, том VI, гл. редактор Кирил Конески, 2014; Мургоски 2005), „Интецијално-синтаксичкиот речник на македонските глаголи“ (ИСРМГ том VI, ред. Снежана Велковска, 2001) и ексцерпирани примери од корпусот на дигиталниот речник на македонскиот јазик (Македонски дигитален речник <http://www.makedonski.info>). Теоријата врз која ја базираме нашата анализа е полската теорија на семантичка синтакса.

Во ТРМЈ (ТРМЈ, том VI: 386) забележани се три основни значења на глаголот *чувствува*: 1. Доживува, има некакво душевно чувство или усет примен со сетилата. *Девојката чувствуваеше голема радост. Тој чувствуваеше задоволство од постигнатиот успех. Чувствувајќи сожалување кон таа жена. Уште на влезот од собата го чувствувајќи проевот. Чувствувајќи горчило во устата.* 2. Сознава, станува свесен за нешто. *Детето чувствуваеше некоја измама. Тој чувствуваеше дека љубовта малку по малку ја исполнува неговата душа. Таа чувствува дека срцето сè посилено ѝ бие.* 3. Насетува, претчувствува нешто. *Тој чувствуваеше дека меѓу неа и него се испречува некаква бездна. Тој чувствуваеше дека му се ближи крајот. Девојчето чувствуваеше дека зад портата се крие некој.*

Мургоски (2005: 911) поинаку формулирани, ги изделува значењата ¹: 1. Доживува преку сетилата, ¹ е свесен за нешто, ¹ има впечаток дека ¹: 1. Доживува, трпи, свесен е за, или манифестира одредено чувство. *Чувствува радост/мака. Ги чувствува ефектите/благодетите од нешто.* 2. Забележува или е свесен за нешто преку сетилата за допир итн. *Ги чувствувајќи топлиите сончеви зраци на грбот.* 3. Има впечаток дека. *Чувствувајќи дека нема да дојде.* 4. Има осет за допир. *Ништо не чувствувајќи.*

ИСРМГ (том VI: 182-183) ги бележи истите значења како и ТРМЈ, со тоа што ги дава и можните синтаксички конструкции, специфични за секое значење:

1. Доживува, има некакво чувство, усет примен со сетилата
___ И (С), И (Од), ± К: конд-кауз

Карактеристика на И (Од) е + апстрактна. Според приведените примери, се работи за називи на чувства (*радост, задоволство, љубов, сожалување*) и називи на нешта што може да се восприемат со сетилата (*крвта/вкусот од крвта, вкусот на печурките, проевот, топлината на неговата рака*).

¹ Според примерот што го приводува, тоа е третото значење од ТРМЈ: ¹ насетува, претчувствува нешто ¹.

Всушност, се работи за два различни типа на доживување: едното е душевно, кое подразбира и извесен степен на (само)активност на агенсот, а другото е сетилно, предизвикано од надворешен стимул. Во вториот случај, како втор аргумент може да се јави и конкретна именка, како што е примерот со *(вкусот на) крвта од расклатените заби: Детето ја чувствуваше, под јазик, крвта (вкусот на крвта) од расклатените заби*. Примери: *Девојката чувствуваше голема радост за свадбата. Ангел чувствуваше задоволство од постигнатиот успех. Растушани чувствуваше голема љубов кон родниот крај. Јас чувствуваше сожалување кон таа жена. Гостите го чувствуваше вкусот на печурките. Ушите на влезот од собата го чувствуваше проевот. Ратка ја чувствуваше топлината на неговата рака.*

2. Сознава, станува свесен за нешто.

___ И(С), И (О_д), (дека) ЗР(О)²

И во овој случај, И (О_д) е со карактеристика +апстрактна.

Пр.: *Данило, длабоко во себе, чувствуваше некоја измама. Редакторите на Библијата чувствувале дека таквата теолошка интерпретација можела да предизвика сомневања. Луѓето не секогаш го разбираа Симона, но чувствуваше дека со него им е сигурно парчето леб.*

3. Насетува, претчувствува нешто

___И(С), дека ЗР (О)

Пр.: *Здравко чувствуваше дека ушите малку ќе живее. Елена чувствуваше дека зад портата се крие некој.*

Во корпусот на примери што ги анализиравме, изделивме неколку контексти кои ги иплицира глаголот *чувствува*: со реченица аргумент воведена со сврзникот *како*, со реченица аргумент воведена со сврзникот *дека*, со аргумент конкретна именка и со аргумент реченична трансформација формализирана како апстрактна именка (именска синтагма) или придавка. Ќе се обидеме, поаѓајќи од различностите на синтаксичкото оформување, да ги откриеме различните семантички можности на овој глагол.

1. Глаголот *чувствува* воведува реченична комплементација со сврзникот *како*.

1.1. X чувствува како (што чувствува) Y³. Појавата на сврзникот е задолжителна.

² Иако во Речникот не е одбележано, што може да е резултат и на техничка грешка, сметаеме дека е потребно да се нагласи дека реченичната трансформација, претставена со И (О_д) и реченицата аргумент ЗР (О) не може, што е рабирливо, да се појават истовремено. Тоа го покажуваат и приведените примери.

³ X и Y се предметни аргументи, со карактеристика + живо.

Па и животното чувствува како и неговиот стопан. И Марија чувствуваше како сестра ѝ, таа работа не треба да заврши така.

Се работи за компаративна релативизација (компаративна релативна дел-реченица), од која на формален план се јавува само предметниот аргумент – агенсот⁴ на дејството.

1.2. X чувствува (како) P⁵

Сврзникот може и да отсутствува, на негово место може да се појави интерпункциски знак. Се работи за едновременост на дејствата: дејството на чувствување и дејството во зависната комплементарна реченица. Значењето на чувствува е 'осознава'. Осознавањето може да биде или на умствен или на сетилен план.

Кога ќе ми се запече грлото, го бацувам и чувствувам како во мене шумат манастирските извори... Чувствувам: во секое делче од телото ми навлегува и топлина и свежина. Кусо речено: убаво ми е... Влатко чувствува како чекорот му запира, додека сите други трчаат. Чувствуваше како морници му лазат по телото.

1.3. X го чувствува Y како Именка. (како да е P)

Во ова значење на глаголот чувствува се јавуваат два предметни аргументи X и Y, со семантичка карактеристика + живо, значењето на чувствува се доближува до значењето на смета. Разликата е во тоа што содржината што му се припишува на Y се доживува повеќе на чувствен, одошто на умствен план.

Таа за Пелагија размислуваше како за свое дете, а и Пелагија ја чувствуваше како вистинска мајка. Него го чувствуваше како свој заштитник.

2. Глаголот чувствува воведува реченична комплементација со сврзникот дека.

X чувствува дека P

2.1. Најголемиот број примери се со идентичен агенс на дејството на чувствување и дејството на реченицата аргумент; кога агенсот не е идентичен, тој се јавува како вклучен во настанот: може да биде ориентир (*околу мене*), посесор, објект на дејството (адресат) или пасивен агенс. Пр.: *Чувствував дека околу мене сè се намалува. Така изминаа месеци и години и Бојана чувствуваше дека старее, опаѓа. Зборуваш, а не чувствуваш дека си кажал нешто. Чувствував дека ќе се налутам. Всушност чувствував дека ваквата моја двосмислена*

⁴ Кога се работи за сетилна перцепција, посоодветно би било да се употребува терминот експириенсер наместо агенс. Но во вториот случај, и во повеќето примери од нашата анализа, чувствува се употребува не со значење на сетилна перцепција, туку со значење на 'осознава', на некој вид на знаење со помал степен на извесност, па заради тоа се одлучивме да го користиме терминот агенс.

⁵ Со P означуваме предикатско-аргументска структура, оформена како декларативна дел-реченица.

констатација се вклопува во шемата на грофот и на неговото гледање на случајов. Таткото чувствува дека му се затвора засекогаш ишколката на животот и дека беше дојдено времето да ги ослободи од себе сите свои тајни...

2.2. Примери со агенс (на реченицата аргумент), различен од агенсот што чувствува сретнавме во помал број. Ова е и разбирливо, со оглед на тоа што најмногу можеме да тврдиме нешто (содржината на реченицата аргумент) за она што лично го доживуваме (чувствуваме), а не за она што го доживува (чувствува) некој друг. Кога агенсот на дејството на чувствување и агенсот на реченицата аргумент се различни, чувствува семантички се доближува до глаголот *знае*, но при тоа постои помал степен на извесност на знаењето: *Јасно чувствува дека Чанга стигнал до бездната на очајот*. Пр.: *А тој лежеше и чувствува дека таа страшна, изветвена шега се остварува. Низ тенкиот преграден ѕид Влатко чувствува дека и родителите се будни*.

2.3. Реченицата аргумент може да биде безлична (предмет на чувствувањето е некоја надворешна состојба, изразена како предикатско-аргументска структура). Пр. *Често, Марија чувствува дека нема воздух во собите*.

Воведувајќи реченична комплементација со сврзникот *дека*, чувствува изразува знаење со помал степен на извесност (и тоа го разликува од глаголот *знае*): *Но сето време додека го изведував овој утрински ритуал, иако те немаше пред мене, иако не ти го слушав гласот, чувствував, знаев дека постои тоа место од каде ме гледаш*. Сепак, и во овој тип на реченични конструкции, глаголот *чувствува* не го губи своето значење на сетилна перцепција, која со оглед на појавата на сврзникот *дека* во реченицата аргумент што го изразува предметот на чувствување, се осознава како факт: *Таа чувствува дека сега срцето посилено ѝ чука. Чувствував дека ни мрзнеше крвта*.

3. Глаголот *чувствува* воведува предметен аргумент, оформен како конкретна именка.

Од овој тип на семантичко-синтаксичка структура сретнавме малку примери. Се чувствуваат делови од сопственото тело, со дел од телото се чувствува нешто материјално: подлога, предмет, мирис, вкус, атмосферска појава (снег, дожд, мраз), се чувствува (дел од) туѓо човечко тело⁶.

Примери: *Ни нозе ни раце чувствувам. Под нозете го чувствував дното што не беше песочно како она на морињата, туку меко и лигаво*.

⁶ Во последниот случај, кога се чувствува дел од туѓо човечко тело, конструкцијата може да биде збогатена со дополнителна предикатско-аргументска структура воведена со сврзникот *како*: *Но чувствувам една треперлива рака како ме допира и ме залечува*. Се работи всушност за првиот модел на семантичко-синтаксичка структура, реченична комплементација воведена со сврзникот *како*, но со поинаква комуникативна хиерархија на аргументите, учесници во настанот. На преден план се истакнува делот од телото на агенсот, оној со кој се врши дејствието што е предмет на чувствување.

Годините и мачното селско минато ѝ ги замаглиле очите и затоа таа повеќе со срце го чувствува патот. Во вечерниот возду се чувствуваше лекиот, чист мирис на варено кафе. Сите уживаат во белата ваканција, а ние ниту го гледаме, ниту го чувствуваме снегот. Во неговата слаткост ги чувствувам поленовите зрнца. Срцето ми беше силно и брзо. Го чувствував во сите свои дамари. ... а во ребрата го чувствува нејзиното срце – чука од некоја нејзина, за него сè уште непозната длабочина.

Во реченицата *Ги чувствуваше очите влажни и тежки од оган*, предметниот аргумент *очите* е комуникативно истакнат. Оваа реченица би можеле да ја сфатиме како прагматичка трансформа на реченицата: *Чувствуваше дека очите му се влажни и тежки од оган*, која е пример за нашиот втор модел на конструкции што ги импликува глаголот *чувствува* – на реченична комплементација со сврзникот *дека*.

Факултативно, глаголот *чувствува* покрај предметниот аргумент може да врзе и модална (начинска) реченична определба или нејзина трансформа, како што е во примерот: *Ја чувствуваше празната футрола како рана / како да е рана.*

Кога глаголот *чувствува* покрај себе врзува предметен аргумент конкретна именка, се јавува со значење на сетилна перцепција.

4. Глаголот *чувствува* се јавува со аргумент реченична трансформа (оформена како глаголска именка, апстрактна именка или придавка). При тоа, изделивме неколку типа на реченични трансформи:

4.1. Трансформа на реченична комплементација воведена со сврзникот *дека*, при што субјектот на чувствувањето може да биде идентичен со субјектот на реченицата аргумент, но и не мора.

Пр. *Чувствувам волност Пиринска Гора да викнам...* (... дека сум слободен/волен Пиринска Гора да викнам); *Во тој момент, тој чувствуваше една леснина како симнат голем товар од грбот* (... дека му е лесно како да му е симнат голем товар од грбот); *Трајанка, а и другите, чувствувајќи ја неговата слабост се ослободија* (чувствувајќи дека е слаб...); ... *му ја чувствува тагата на народот за загинат некој војвода* (чувствува дека народот е тажен за загинат некој војвода); *Толку го чувствував близок, иако отсутен, што се изненадив и јас.*

4.2. Трансформа на реченична комплементација воведена со сврзникот *дека*, со две номинализации во релација на вистинска предикација (в. Минова-Гуркова 1994: 179). Трансформата има облик: *X* го чувствува *P* како *Q*, при што *X* е предметен, персонален аргумент, а *P* и *Q* се реченичните трансформи во вид на апстрактни именки.

Пр.: *Тоа среќавање со добриот старец го чувствуваше како потреба, како свое лично задоволство* (чувствуваше дека средбата со добриот старец е негова потреба, лично задоволство); *Тоа жулкање на прстите*

го чувствуваше како милување на својата жена (чувствуваше дека жулкањето на прстите е како милувањето на неговата жена); *Човекот го чувствуваше своето умирање како растење на бршлен, како брзо и спирално обвивање околу коските во кои се топеше восок* (чувствуваше дека неговото умирање е како растење на бршлен...); *Празнината крај себе ја чувствуваше како отворена рана* (чувствуваше дека празнината крај него е како отворена рана)⁷.

4.3. Трансформа на реченична комплементација, воведена со сврзникот дека, која означува некоја надворешна околност, состојба.

Пр. *Гледаш со половина окце, повеќе го чувствуваш тој мир, таа чудна промена* (чувствуваш дека е мирно, дека чудно се променило).

И кај овој тип на синтаксички конструкции што ги гради глаголот *чувствува*, неговата семантика или се доближува до значењето на глаголот *знае* (*Таа чувствува закрила, охрабрување кога застанува лице в лице со него*) или има значење на сетилна перцепција (... и кришум, додека пак ја чувствуваше тежината на неговото рамо врз едната страна на лицето, му ја бараше раката; Глигор чувствува топол бран на задоволство разлеано низ телото).

Всушност, во овие два правци и се движи семантиката на глаголот *чувствува*. Од сетилно доживување до развивање на значење на осознавање со умот (поседување на знаење со помал степен на извесност)⁸. Тоа е и патот што најчесто го минуваме при осознавањето на внатрешниот и надворешниот свет: од сетилна перцепција до умствено согледување.

Како посебни ги изделивме конструкциите во кои вториот аргумент на предикатот *чувствува* го именува самото чувство (душевно и телесно) што го доживува субјектот. При тоа, тука би можеле да кажеме нешто повеќе за односот на субјектот и дејството. Глаголот *чувствува* изразува ситуација во која е вклучен експириенсер, а не агенс или актер, бидејќи експириенсерот свесно не ја иницира ситуацијата, не ја покренува по сопствена волја, туку ја доживува, некогаш и против својата волја (на пример чувството на бес, заљубеност, тага и сл.). Пр.: *Во срцето чувствуваше голема тага. Не чувствував жед. Чувствуваше умор*. Овие конструкции се многу блиски до конструкциите во кои глаголот *чувствува* се појавува со формантот *се*: *Се чувствуваше тажно. Се чувствуваше уморно*. Се работи за субјектни рефлексивни конструкции

⁷ Во примерите има и споредба, поради која се јавува *како* во релацијата на вистинска предикација.

⁸ За примарноста на осознавањето по пат на чувствување сведочи и Толковниот речник на рускиот јазик на Ожегов и Шведова (Ожегов и Шведова 1993: 769) при дефиницијата на глаголот *созерцать*: „процес непосредственного восприятия действительности, начальная, чувственная ступень познания“.

(Митковска 2011: 35-36), со свои специфични синтаксички импликации. Субјектот од нерефлексивните конструкции, како што се гледа од примерите, останува на истата позиција и во рефлексивната конструкција. Синтаксички различно е оформено чувството (релацијата) што се доживува. Во рефлексивната конструкција, субјектот како да е помалку активен одошто во нерефлексивната конструкција. Во нерефлексивната ситуација комуникативниот фокус е на тоа дека субјектот го доживува чувството (кое поради тоа синтаксички е во позиција на директен објект), додека во рефлексивната ситуација субјектот како да се доживува себеси на некаков начин (поради што и се појавува рефлексивната замена и називот на чувството е оформен како прилог за начин).

Последниов тип на конструкции, со втор аргумент на предикатот *чувствува* кој го именува самото чувство што го доживува субјектот сметаме дека се семантички примарни за глаголот *чувствува*. Експликацијата на содржината на предикатот кој примарно означува душевно доживување ја донесува неговиот аргумент.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Интенцијално-синтаксички речник на македонските глаголи* том VI Т-III (ред. С. Велковска). Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, 2001.
2. Минова-Ѓуркова, Л. 1994. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Радинг.
3. Митковска, Л. *Македонските се-конструкции и нивните еквиваленти во англискиот јазик: Когнитивна студија*. Скопје: Македонска реч.
4. Мургоски, З. 2005. *Речник на македонскиот јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
5. Ожегов, С. И. и Н. Ю. Шведова. 1993. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азъ (Российская академия наук, Институт русского языка, Российский фонд культуры).
6. *Толковен речник на македонскиот јазик* том VI Т-III (ред. К. Конески). Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.
7. Тополињска, З. 1995. *Македонските дијалекти во Егејска Македонија*, кн. 1, Синтакса, том I, Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.
8. Чувствува. Македонски дигитален речник <http://www.makedonski.info>.
9. Grohowski, M. i dr. 1984. *Gramatyka współczesnego języka polskiego – Składnia*. Warszawa: PWN.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА МАКЕДОНСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Д.ДАНИЛОВА «ОПИСАНИЕ ГОРОДА»

Елена Обухова

Кандидат филологических наук, преподаватель, Воронежский
государственный университет, _oes_@mail.ru

***Ключевые слова:** Художественный перевод, ономастика, имена собственные, македонский и русский язык, Д.Данилов*

***Аннотация:** Статья посвящена анализу перевода имен собственных в романе Д.Данилова «Описание города» на македонский язык. Имя собственное как единица, казалось бы, несложная для перевода, обозначая конкретный и единственный в своем роде объект, представляет собой определенный временной маркер, отражает культуру той страны, к которой она принадлежит, а также имеет свое широкое ассоциативно-семантическое поле, что не должно быть потеряно при переводе с одного языка на другой. Ономастическое пространство текста представляет единую ткань произведения, связь имен внутри которой также должна быть понятна иностранному читателю.*

Ономастический аспект перевода художественной литературы на первый взгляд кажется довольно простым. Но на самом деле при переводе имен собственных как сложных функциональных единиц возникает немало проблем, среди которых проблема транслитерации имени находится далеко не на первом месте.

М.И.Кузьмина отмечает: «Введение имени собственного в структуру художественного текста приводит к осложненности его семантики комбинаторными приращениями смысла» (4, с.71). Именно эта сложность и неоднозначность имени собственного вызывает основные сложности при переводе художественных произведений с русского на македонский язык.

Дмитрий Данилов позиционирует свой роман как роман-эксперимент, в котором лирический герой двенадцать раз приезжает город, стараясь максимально глубоко им проникнуться, так, чтобы «город вошел в печенки». Безусловно, описание города не может обойтись без географических названий. Но роман как раз интересен тем, что все ономастические единицы в нем можно

разделить на два типа: обычные онимы и онимы скрытые, имена-загадки, среди которых есть практически все виды известных онимов.

Первое, что мы знаем о самом городе, – это то, что это город на другую букву, то есть на букву В, К, И, П и С, которые автоматически исключаются, но при этом также являются скрытыми онимами и представляют собой часть загадки. Говоря об этом, следует заметить, что даже эти пять онимов, используемых в начале текста, свидетельствует о чрезвычайном богатстве ономастической сферы России, потому что даже пять ближайших (на расстоянии ночи на поезде) крупных городов не подходят автору для описания.

Многие названия зашифрованы через конструкцию “только другое название”, “только другое прилагательное”, “только другая часть тела” (“Название ... второй – класс общества, примерно как “Крестьянин” или “Буржуа”, только другой класс” (1, с. 35) – “...името на втората пак означува класа во општеството, на пример како „Селанец“ или „Буржуј“, само друга класа, (2, с.114), “ мост, названный в честь одной из дат, примерно как двадцатидевятиапрельский, только другая дата, опять небольшой лес”(1, с.26) – “мост наречен во чест на еден датум, како на пример дваесет и деветтоаприлски, само друг датум...”) (с.113), что опять же порождает в романе определенную обобщенность, то, что свойственно для России в целом, а также для ее ономастического богатства, как сказано выше. Если посмотреть список географических названий, то можно будет найти большинство предложенных авторов имен, в том числе тех, которые кажутся вымышленными. Хотя и здесь отлично работает игра слов. Очевидно, что такого страшного названия как “двадцатидевятиапрельский” в ономастическом мире быть не может в силу непроизносимости, а стандартное “первомайский” сразу же вспомнится читателю, в том числе македонскому, в качестве разгадки ономастического ребуса.

В связи с постоянной игрой автора в названия возникает интересный факт: при видимом отсутствии топонимов их частность оказывается гораздо больше, чем если бы все имена были бы раскрыты. Это происходит потому, что для каждого имени-загадки автор выбирает по два-три существующих или вымышленных имени для сравнения.

По сути, в этой авторской игре используется так называемая прецедентность имени, о которой говорит Г.Ф. Ковалев: «...феномен первичного образца, поставленного для оценки или сопоставления, чтобы какое-либо явление было вторично создано благодаря опоре на тот образец, который уже был» (3, 158). В данном случае автор сам создает новую модель для узнавания по ней старой.

Некоторые случаи заставляют задуматься, потому что вообще невозможно узнать, что же автор имел в виду: “Сюжет о коневодстве в городе, название которого обозначает один из суставов, примерно как город Колоно или город Плечо, только другой сустав”(с.1,с 38). – “Тема за одгледувањето коњи во градот чие име означува еден зглоб, отприлика како град Колоно или град Рамо само друг зглоб” (2, с.125). (Здесь читатель однозначно задумывается, какой еще сустав вообще может быть. В данном случае имеется в виду топоним Локоть).

С. Лебедев, исследовавший имена в романе Д.Данилова, по этому поводу пишет: “... у читателя, не знакомого с брянскими топонимами, преимуществ, кажется, больше – читая, он будто бы разгадывает кроссворд, а не пытается соотнести описание с местностью. Так, признаюсь, и сам, прожив в Брянске 19 лет, был поставлен в тупик простой, казалось бы, загадкой: «Есть намерение побывать в поселке у самой границы описываемого города. Название поселка обозначает тип документа. Как, например, поселок Накладная или Справка, только не накладная и не справка». А речь всего-то о поселке Путевка” (5, с.32). Именно в этом контексте слово “Накладная” оказывается сложным и нелогичным для перевода. Поселок с названием “Накладная” еще можно себе как-то представить, но с названием “Товарен лист” – очень сложно, но именно на таком варианте и пришлось остановиться при переводе.

При этом задачей переводчика здесь является не расшифровка имен, а правильная постановка условий загадки, чтобы заинтересованный читатель смог догадаться, о чем же идет речь в тексте.

Таким образом, в тексте оказываются зашифрованы географические названия (от макро- до микропонимов), названия магазинов, кинотеатров, станций, местных газет, названий футбольных клубов и т.п., но в нем есть и обычные названия, интересные с переводческой точки зрения. Для перевода в данном случае имеет смысл использовать аналог, употребляемый в македонском языке, который помогает уточнить визуальную картину происходящего. Так, например, автомобиль “ВАЗ-2105” имел на территории Югославии другое экспортное название – “Лада Рива”. И очевидно, что первое название не позволит читателю представить нужный автомобиль, а второе – как раз наоборот. В связи с этим перевод был сделан следующим образом: “Рядом с остановкой городского общественного транспорта стоит автомобиль ВАЗ-2105. (1, с.13) – “Покрај постојката за јавен градски превоз стои автомобил «Лада Рива» (ВАЗ-2105) с шаховски полиња, кои означуваат такси, на покривот, во автомобилот спие возачот” (2, с.46).

Несмотря на обилие громоздких географических названий типа <Фамилия крупного деятеля большевизма>град, из поля зрения читателя не

пропадают и собственные имена, обозначающие вымышленных и реальных лиц.

Основная загадка текста – имя одного известного писателя, на месте дома которого находится “пустое место, огороженное железным забором” (2, с.2). Здесь при переводе все получается совсем сложно, так как угадать имя писателя сможет далеко не каждый россиянин, в связи с тем, что писатель выбран не самый известный. Никак пояснить ничего нельзя, потому что в таком случае все загадки текста раскроются сами собой. Но все же в статье не назвать писателя нельзя. Это Добычин Леонид Иванович (1894 –1936). Именно по его следу Д.Данилов отправляется в город на другую букву, то есть в Брянск.

Подобно имени Добычина, скрыты и имена людей, в честь которых названы улицы. Но есть и немало открытых имен. Обычно это имена, взятые “например”, случайные фамилии, имена и отчества в газетах, объявлениях и вывесках.

Фамилия, имя, отчество – стандартное трехкомпонентное сочетание для русской ономастики. При переводе следует обращать внимание на то, что отчество как таковое в македонском языке присутствует только в документации для уточнения того или иного лица, но никогда не используется при обращении. При переводе пришлось сохранить стандартную русскую форму. Так, в контексте: «На одной – черно-белая фотография немолодого импозантного мужчины и надпись: Свиридов Анатолий Яковлевич...» (1, с.29) – «...повозрасниот импозантен маж, покрај неговата фотографија е напишано „Свиридов Анатолиј Јаковлевич“» (2, с.96). По правилу в македонских документах пишется или «Свиридов Јаков Анатолиј» или «Свиридов Анатолиј татково име Јаков», но в данном контексте было решено выбрать русский вариант с отчеством, так как вторая конструкция слишком громоздкая, а первая может внести путаницу в связи с порядком имен.

Безотносительно к персонажам автор использует также ряд личных имен в уменьшительно-ласкательной форме. Например, это происходит, когда рассказчик размышляет о строке из песни Муслима Магомаева «Мы хотим всем рекордам/наши звонкие дать имена»: «Что звонкого в именах Миша, Вася, Света, Лена, Коля, Толя, Ваня, Оля, Дима, Петя, Славик, Валера, Шура? Логичнее было бы написать “наши тихие дать имена” или “наши свистящие и шипящие дать имена” (1, с.42) – «Зошто звучни? Што има звучно во имињата Миша, Васја, Света, Лена, Коља, Тоља, Вања, Оља, Дима, Петја, Славик, Валера, Шура? Пологично би било да се напише „да им ги дадеме нашите тивки имиња“ или „нашите свиречки и шишечки имиња“» (2, с.138). Здесь рассказчик, как и в других рассуждениях о рекламе, о книгах, о названиях, снова выдает в себе филолога, практически подсознательно размышляющего о каждом встретившемся слове. В данном случае не все уменьшительно-

ласкательные имена македонского языка имеют такую же форму. Например, уменьшительно-ласкательное имя от Димитар – будет Димче или Митко. Но в данном случае это не имена персонажей, а простое перечисление, в связи с чем имена в переводе оставлены в исходной форме с применением простой транскрипции.

Интересно, что автор в том же контексте предлагает звонкие имена иностранного происхождения, среди которых оказалось имя Габсбург: «Рубен, или Брэндан, или Рэзван, или Габсбург» (1, с.42), – «Рубен или Брендан, или Резван, или Хабсбург, или Бурбон-и-Бурбон?» (2, 138), которое при транскрибировании оказывается совсем не звонким, но здесь контекст не был настолько значимым, чтобы стоило его менять на какое-либо другое имя.

Среди открытых имен собственных интересно использование женских имен футбольными болельщиками в качестве средства уничижения (по сути в том же смысле, как мы называем людей Ваньками Каинами или Иудами), что само по себе как действие может отказаться непонятным македонскому читателю, так как в практике футбольных болельщиков Македонии такого приема не встречается (если брать шире, то редко можно встретить оскорбление мужчины его сравнением с женщиной): «Девушки называют игроков команды-направления женскими именами. Когда мяч достается кому-нибудь из игроков команды-направления, девушки орут: Клава, колготки подтяни! Люся, юбку подоткни!... Судья, ты Люся. Люся, юбку подтяни». (1, с. 40) «Девојките го нарекуваат играчите на екипата-правец со женски имиња. Кога топката ќе ја прифати некој од играчите на екипата-правец девојките викаат: Клава, крени ги хулахопките! Љусја, спуши го здолништето!... Судија, ти си Љусја. Љусја, спушти ја сукњата. (2, с.130).

Имена собственные, не имеющие особой коннотации в связи с тем, что они обозначают известных личностей, нередко представляют в тексте основу для игры слов: «На одном из домов висит вывеска: “Адвокат Нужный Владимир Николаевич”. (1, с.3) – Адвокат «Потребен Владимир Николаевич» (2, с.13). В данном случае имя можно было безболезненно сменить, чтобы получить аналогичный эффект.

Второй пример представляет собой более сложную ономастическую игру: «Или, может быть, имя, может, у какого-то народа есть такое имя — Рылись. Рылись Альбертович... Или название населенного пункта, откуда родом владелец ломбарда. Родился в дальнем глухом поселке Рылись...» (1, с.44) – «Можеби тоа е презиме на сопственикот на заложувалницата – Рање? Или, можеби име, можеби кај некој народ има такво име – Рање. Рање Албертович... Или име на населеното место, од каде потекнува сопственикот на заложувалницата. Се родил во далечното зафрлено село Рање... (2, с.144) Вымышленное име здесь является части игры слов. Если в русском языке “Рылись” – это часть слова “открылись”, то в македонском языке “Рање” было

выбрано как часть слова “отворање”, имея и дополнительный смысл, ассоциируясь с вульгарной лексемой “срање”, которая не только соответствует контексту, но и делает его смешным.

Но в тексте романа присутствуют и так называемые литературные онимы. Как отмечает А.Фомин, «литературный оним может участвовать в продуцировании эстетически важных ассоциаций в художественной речи» (6, с.12). А. Шешкен в статье о македонских переводах классиков отмечает, как они повлияли в свое время на македонских писателей: «Это убедительно показывает становление и развитие македонской литературы на национальном языке. Ее быстрое и эффективное обогащение во второй половине XX в. стало возможным именно благодаря широкой переводческой практике классиков национального искусства слова... Переводы русской литературы продолжают обогащать национальное искусство слова в конце XX в.». (7, с. 10). Подобным образом наличие литературных персонажей в тексте обогащает ассоциативную палитру читателей. Но с переводом имен и персонажей также возникают определенные сложности.

В тексте как персонаж рекламы присутствует Александр Пушкин. Это имя настолько известно, что у читателя сразу возникает соответствующая ассоциация, и здесь никакой комментарий не нужен. Но есть моменты, которые по сути требуют сносок в тексте. Например: «Целая полоса – “Персональная страница Кузьмы Прудкова”. ...Частушки-кузьмушки» (1, с.5) – «Цела страна – “Лична страница на Кузма Прудков”. ...Песнички од Кузмичка» (2, с. 22). Казалось бы, очередное вымышленное имя: Кузьма Прудков. Но здесь у русского читателя возникает очевидная ассоциация, так как имя создано по модели имени Козьмы Пруtkова. Козьма Петрович Пруtkов – литературная маска, под которой в журналах «Современник», «Искра» и других выступали в 50-60-е годы XIX века поэты Алексей Толстой и братья Алексей, Владимир и Александр Жемчужниковы. Вероятно, эта связь онима окажется утерянной в связи с тем, что об этом авторе знают далеко не все.

То же касается и контекстов типа: «А ти викај, душо моја/ Миша Круг, свири!» (с.151). Вряд ли музыкант Михаил Круг известен кому-либо из македонских читателей. В связи с тем, что рассказчик рассматривает тексты из газет, в романе встречаются следующие контексты: «17 марта. Герасим Грачевник. Коли грач прилетел, через месяц снег сойдет. 21 мая. Арсений Пшеничник» – «Герасим-гавранџија. Ако долета гавран, за еден месец снегот ќе се стопи. 21 мај. Арсениј Пченичник». За казалось бы забавной приметой скрываются известные святые – Герасим Иорданский (Герасим Иордански – христианский монах 5 века) и Преподобный Арсений Великий, которые оказываются неузнаваемыми как раз из-за странного контекста.

При использовании имен собственных, обозначающих реальных людей, осложняется момент перевода игры слов. Например: «Заметка “Кто круче Игоря Крутого?”» (1, с.11) Сравним: Кратка статија “Кој е подобар од Игор Крутој?” (2, с. 39). Так как в тексте исходника это было перечисление, то особой силы данная игра слов не имеет, это просто заголовок. И если бы в данном случае это была бы фамилия персонажа, то можно было перевести другой фамилией, чтобы сохранить игру слов, но так как Игорь Крутой – это реальный

человек, то здесь было принято решение отказаться от игры слов, сделав обычный перевод.

Рассмотренные в данной статье имена собственные показывают, насколько сложным и многоаспектным является перевод имени собственного и какие оттенки и значения может сохранить правильный и точный перевод имени, а какие добавить или верно донести до читателя видоизмененный перевод имени с использованием игры слов.

Литература

1. Данилов Д. Описание города// Новый мир, 2012, № 6, с. 1-59.
2. Данилов Д. Опис на градот./ Превод на руски: Обухова Е.С., Шуканов Н. – Скопје, PROZART MEDIA, 2017. – 192 с.
3. Ковалев Г.Ф. Имя собственное как прецедент в рекламе// Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2004, №1. – с. 158-164.
4. Кузьмина М.И. Имя собственное в художественной речи // Лингвистика и межкультурная коммуникация № 2(16), 2015. – с. 70-78.
5. Лебедев С. Портрет художника в топосе: Брянская “одиссея” Л.Добычина глазами Д.Данилова // Новый мир, 2014, № 11.
6. Фомин А.А. Ассоциативные связи литературного онима и аксиология художественного образа // Известия Уральского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. Выпуск 4. 2001. № 20.
7. Шешкен А.Г. Перевод как школа литературного мастерства (на примере македонской литературы 1945-1990-х гг). // Художественный перевод и его роль в литературном процессе Центральной и Юго-Восточной Европы. Тезисы. – Международная научная конференция 3-4 декабря 2013 г., Москва. – 12с.

РЕДАКТОРСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ксения Овсянникова

Преподаватель, Воронежский государственный университет,
ksug33@yandex.ru

Аннотация

В статье говорится о важном этапе формирования профессиональных навыков редактора у бакалавров направления «Издательское дело» – редакторской практике, а также о ее целях, задачах и перспективах. В ходе практики студенты не только корректируют и редактируют различные типы текстов, верстают их, но и получают возможность познакомиться с деятельностью издательства, в которое они направляются, изнутри. На местах обучающиеся приобретают опыт работы в одной или нескольких должностях служащих. Тем самым происходит ранняя профессионализация студентов направления «Издательское дело».

Становление будущего издателя как личности, компетентной в профессиональной культуре редактирования, способной овладеть редактированием как своего рода искусством – важнейшая задача, которую надлежит решать в процессе вузовской подготовки бакалавров кафедры издательского дела. Редакторское искусство формируется в определенных условиях обучения, в которых корректура текстов становится формой самовыражения студентов, средством их саморазвития. Этими условиями может стать редакторская практика, в ходе которой отрабатываются профессиональные навыки в ситуации совместной продуктивной деятельности.

Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта редакционно-издательской деятельности проводится в издательствах г. Воронежа (Издательский дом ВГУ, издательский дом «Свободная пресса», издательство «Центр духовного возрождения Чернозёмного края», ООО ТО «Альбом», «Центрально-Черноземное книжное издательство», издательский отдел Воронежской митрополии, редакция журнала «DownTown») в 6 семестре после летней экзаменационной сессии. Продолжительность практики – 4 недели.

Согласно программе практики ее целями являются [3]:

- повышение эффективности образовательного процесса по направлению;
- приобретение обучающимися практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности;

- внедрение современного опыта издательств в учебный процесс;
- отработка принципов взаимодействия образовательного процесса с практикой современной редакционно-издательской деятельности.

В задачи практики входят:

- уточнение требований к организации подготовки редакторов в условиях реального редакционно-издательского процесса;
- развитие и закрепление знаний и умений по дисциплинам учебного плана направления;
- формирование профессиональных компетенций редактора (обоснование оценки рукописи, определение путей её доработки, моделирование издания, организация редакционно-издательского процесса применительно к конкретному изданию, работа в команде создателей книги);
- ознакомление с организационно-функциональной структурой издательства, номенклатурой выпускаемых изданий.

Для организации производственной практики назначается факультетский руководитель, в обязанности которого входит:

- проведение установочного и заключительного собраний;
- обеспечение практикантов необходимой методической литературой;
- оказание практикантам консультативной помощи по всем вопросам, связанным с прохождением производственной практики и оформлением отчета;
- контроль за ходом производственной практики, посещением издательств, где проходит практика;
- оценивание деятельности практикантов;
- составление общефакультетского отчета по практике.

В издательстве каждому практиканту назначается руководитель (штатный сотрудник издательства), который в течение всего периода практики контролирует работу студента, корректирует его действия, помогает готовить отчётные документы. Кроме того, на выпускающей кафедре регулярно проводятся консультации студентов руководителем практики от кафедры.

На первой неделе практиканты посещают с экскурсионной целью все издательства, являющиеся базами практики. Далее студенты начинают работать на местах. Там в их обязанности входит:

- проверка комплектности рукописи, уточнение оформления по издательским стандартам;
- обязательное редактирование текста объёмом не менее 40 листов;

- проверка фактического материала и внетекстовых элементов;
- оформление элементов издания;
- подготовка редакционного заключения на основе рецензий специалистов;
- предложение обязательных элементов справочного аппарата издательского оригинала,
- редактирование библиографических материалов,
- составление выходных сведений и выпускных данных;
- поддержание связи с автором;
- подготовка издательского оригинала к сдаче в производство.

Помимо этого, студент заполняет дневник по производственной практике; руководители практики (сотрудник издательства и сотрудник кафедры) пишут отзыв о работе практиканта, оценивая её.

По итогам работы проводится конференция, являющаяся не только формой подведения итогов, но и способом профессионального роста путем обобщения своего опыта и опыта других практикантов. В ходе конференции студенты приобретают навык публичного выступления, учатся интегрировать теоретический и практический материал. Сообщения студентов сочетаются с рекомендациями педагогов по тому или иному вопросу. Подводя итоги летней практики, практиканты зачитывают отзывы, демонстрируют дневники. Все это стимулирует студентов к дальнейшим успехам в выбранной сфере деятельности. Рассказывая о прохождении практики, они используют презентации, методические материалы. На конференциях обычно присутствуют студенты младших курсов, что помогает воспитанию у них интереса и любви к будущей профессии.

Редакторская практика также позволяет решить проблему, связанную с фрагментарностью представлений студентов об издательском процессе. Особое внимание уделяется возможности ранней профессионализации обучающихся, ведь они в рамках «издательских коллективов» под руководством преподавателей занимаются подготовкой к изданию книг, представляющих для них интерес. Затем эти книги публикуются и тем самым студенты получают дополнительную мотивацию к приобретению профессиональных навыков. Кроме того, в ходе практики обучающиеся не только осуществляют корректуру и редактору текстов, но и работают над версткой, дизайном книг, контактируют с авторами текстов, учатся вести переговоры с ними.

В связи с этим во время прохождения практики студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, соотнести личностные качества с будущей профессией. Именно в процессе практики выявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, редакторская деятельность студентов совершенствуется. Ее анализ помогает

практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их решения.

Следовательно, практика выполняет адаптационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, диагностическую функции [2]. Продумывая организацию процесса стажировки, нужно не только ориентироваться на выполнение программы практики, но и подходить к каждому студенту как к уникальной личности, раскрывать в нем сильные личностные и профессиональные стороны, помогать компенсировать слабые. Такое обеспечение личностно-ориентированного, комплексного и творческого характера подготовки каждого студента с разным уровнем сформированности профессиональных умений и навыков отразится на повышении качества профессиональной подготовки студентов [1].

Подобный процесс обучения не только помогает росту студента, но обогащает и самого преподавателя в ситуациях совместной продуктивной и творческой деятельности.

Таким образом, практика играет важную роль в профессиональном становлении будущих редакторов. В ходе практики углубляются, расширяются и закрепляются теоретические знания студентов, формируются их профессионально-личностные качества, развиваются редакторское мышление, творческая активность и самостоятельность.

Каждый год перед преподавателями и студентами стоит задача максимального использования возможностей практики в деле совершенствования подготовки будущих специалистов к работе.

Перспективы практики мы видим в расширении баз издательств, сотрудничающих с кафедрой, в более широком спектре работ, осуществляемых студентами во время стажировки, как-то: написание текстов статей, более активное осуществление верстки изданий, возможность работы не только с печатными, но и электронными текстами и др.

Литература

1. Вильданова А. Р. Роль педагогической практики // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Мосунова Л. А. Структурно-функциональный подход к редактированию и система подготовки к нему студентов
// Современное издательское дело: новое в теории и практике. Киров, 2015. С. 93–113.
3. Розенфельд М. Я., Овсянникова К. В. Программа производственной практики по получению профессиональных умений и опыта редакционно-издательской деятельности. – ВГУ, 2018 г. – 15 с.

ЗБОРООБРАЗУВАЧКИ ПРОЦЕСИ КАЈ ГЛАГОЛИТЕ ИЗВЕДЕНИ ОД СОПСТВЕНИ ИМИЊА ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК

Ирена Павлова, Билјана Ивановска

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
(E-mail: irena.pavlova@hotmail.com; biljana.ivanovska@ugd.edu.mk)

Апстракт

Во овој труд се прави приказ на зборообразувачките процеси кај глаголите во германскиот јазик, пред сè, оние изведени од сопствени имиња (лични имиња, презимиња, прекари, псевдоними, фамилијарни, племенски, етнички и географски имиња). Се прави обид да се побие мислењето дека глаголите изведени од сопствените имиња се многу ретки. Објаснувањата ги поткрепуваме со примери од типот: Charles C. Boycott (*boykottieren*/бојкотира), Christian J. Doppler (основоположникот на доплер сонографијата, *dopplern*/донлер), Gregor Mendel (*mendeln* или *ausmendeln* / закони за наследни белези), Charles D. Dotter (*dotter*/синоним за ангиопластика) и др. Како корпус се користат германски потврди од дневни и неделни весници и списанија кои беа најдени во германскиот јазичен корпус на Институтот за германски јазик во Манхајм. Целта е да се покаже дека глаголската форма од презимето „*Röntgen*“ (Рентген) не е единствен пример за овој вид на зборообразувачки процес во германскиот јазик (*röntgen*). Се наведуваат примери на германски глаголи кои се етаблирани во јазичниот систем, а кои се изведени со експлицитна деривација, со конверзија или со внатрешна зборовна промена на сопствените имиња. Се опишуваат глаголите, како: *stoibern*, *brahmsen*, *thomasmannen*, *wagnern* кои изразуваат дека личноста се однесува, изгледа, зборува, пишува и/или мисли како одредената/именуваната личност изразена преку овој глагол. Идејата е да се покаже дека глаголите изведени од сопствените имиња се чести и општо прифатени во германскиот јазичен систем.

Клучни зборови: зборообразување, глаголи, сопствени имиња, деривација, конверзија

1. Вовед

Трудов го структурираме во следниве истражувачки целини: 1) Вовед, 2) Теоретски поставки, 3) Цели на истражувањето (структура, значење и функција), 4) Резултати, 5) Заклучок.

Во воведот даваме осврт на зборообразувачките процеси на глаголите во германскиот јазик, според Димитрова М., Иванова М. и сор. (2006) и ги прикажуваме следниве зборообразувачки процеси кај глаголите, што ги поткрепуваме со неколку примери:

А) Композиција (глагол+глагол) — (*presspolieren, trennschleifen*),

Б) Конверзија — (*dampfen*←*Dampf*, *regnen*←*Regen*),

В) Експлицитна деривација — (*bedienen, bedrohen*, /транзитивизација со префикс/),

Г) Имплицитна деривација — (*saugen-säugen, fallen-fällen*).

Како корпус се користат германски потврди од дневни и неделни весници и списанија кои беа најдени во германскиот јазичен корпус на Институтот за германски јазик во Манхајм (DeReKo, COSMAS II) и за кои е дозволен слободен пристап преку интернет.

Глаголската форма од презимето „*Röntgen*“ (Рентген) не е единствен пример за овој вид на зборообразувачки процес во германскиот јазик (*röntgen*)¹. Се наведуваат примери на германски глаголи кои се етаблирани во јазичниот систем, а кои се изведени со експлицитна деривација, со конверзија или со внатрешна зборовна промена на сопствените имиња. Идејата е да се покаже дека глаголите изведени од сопствените имиња се чести и општо прифатени во германскиот јазичен систем. Charles C. Boycott (*boykottieren/бојкотира*), Christian J. Doppler (основоположникот на доплер сонографијата, *dopplern/донлер*), G. Mendel (*mendeln* или *ausmendeln*/закопи за наследни белези), Charles D. Dotter (*dottern/синоним за ангиопластика*) и др.

Во понатамошниот дел од текстот даваме табеларен приказ на глаголите изведени од сопствени имиња, името од кое се изведени, нивното значење според Толковниот речник на македонскиот јазик (2014) како и значењето според Дуденовиот речник за значењето на германските зборови достапен на интернет.

Табела (1)

¹ “Leider doch. 1968 etwa haben wir einem englischen Team erlaubt, Tutanchamun zu **röntgen**. Wie wir heute wissen, hat es einfach einen Teil der Mumie gestohlen!” (Süddeutsche Zeitung, 22.01.2014, S.16)

<u>Глагол</u>	<u>Личноста, според која е изведен глаголот</u>	<u>Значење на глаголот според „Duden – Online WB“</u>	<u>Значење во македонскиот јазик</u>
röntgen	Wilhelm Röntgen – германски машински инженер и физичар	mit Röntgenstrahlen untersuchen	прегледува на рентген (рентген – апарат за преглед (снимање) на телото со помош на рентгенски зраци)
fletschen	Според американскиот медицинар Флетчер, (Mittelhochdeutsch)	von Tieren als Ausdruck der Aggression dem Gegner die Zähne zeigen; blacken	‘ржи (испушта специфичен глас, реве, покажува заби некому)
galvanisieren	Luigi Galvani- италијански истражувач , физичар и анатом	mithilfe der Elektrolyse mit einer dünnen Schicht aus Metall überziehen	галванизира (покрива со слој на метал со помош на галвански електрицитет)
lumbecken	Emil Lumbeck- германски пронаоѓач	Bücher durch das Aneinanderkleben der einzelnen Blätter ohne Fadenheftung binden; aufbinden	врзува; поврзува, (соедини, спои со јазол два краја на конец, јаже и сл.; врзе, соедини, спои едно со друго)
lynchen	William Lynch, претседател на граѓанскиот суд во Вирџинија, американски судија	ohne Urteilsspruch töten	линчува (без судска предуда), извршува линч над некого, казнува со најстрога казна (бесење, каменување, стрелање) на самото место, без судење
mensendiecken	Bess Mensendieck, холандско-американска докторка и наставничка по гимнастика	eine bestimmte, besonders dem Körper der Frau angepasste Gymnastik betreiben	вежба гимнастика (физички вежби што служат за развивање и одржување на мускулатурата на телото)
merzerisieren	John Mercer- англиски индустријалец	verdichten und glänzend machen	да прави нешто густо и сјајно (на пр. со употреба на памук)
morsen	Samuel Morse, американски сликар и пронаоѓач на телеграфски систем	mit dem Morseapparat Morsezeichen geben	испраќа Морзеови пораки (само во изразот Морзеова азбука - код во кој секоја буква или знак е претставен со специјална комбинација од точки и цртички и се користи во морзеовиот телеграфски апарат)

bezirzen	Zauberin Circe, грчко- митолошка волшебничка	auf verführerische Weise durch charmante Überredung für seine Wünsche gewinnen	кандиса, намами, смота, (свие во клопче, намота на нешто; излаже, измами некого)
fuggern	Jakob & Anton Fugger, германско трговско семејство, бизнисмен од Швабија	Handeln treiben	води трговија, тргува
fringsen	Josef Kardinal Frings, архиепископ, кардиналот Фрингс од Келн, кој чувствително го согледал преживувањето од повоениот период	etwas aus der Not heraus stehlen	одзеде; украде (зеде нешто што му припаѓало на друг), санкционираната, илегалната набавка на средства за преживување и огревен материјал
kneippen	Pfafer Kneipp, баварски римокатолички свештеник, познат како хидротерапевт и билкар	eine Kneippkur machen	лечи, лекува, лечење со водена масажа.
verballhornen	Johann Ballhorn, германски печатар	entstellen	изобличи (смени облик на нешто, направи да биде без вообичаениот облик, нагрди, изопачи)

aphrodisieren	Афродита – грчка божица на убавината	scharmieren	предизвикува љубовни чувства, шармира
----------------------	--------------------------------------	-------------	---------------------------------------

2. Структура

Во принцип, овие глаголи се образуваат со експлицитна деривација и од именска основа, или со изведување од зборообразувачки афикси, како префикси *ver-* и *ent-* или суфикси *-el* и *-isier*, на пример: *vergolden*, *entgräten*, *skandalisieren*. Но, и преку конверзија, преку промена на зборовната класа,

fisch(en) од *Fisch*. Глаголите од лични имиња според Хорнбрух (1996: 125), од средновисоко германскиот јазик се образуваат со деривација и конверзија.

Пример за експлицитна деривација:

“Klangsinnlichkeit und Übersichtlichkeit sind die Prämissen dieser aparten "Tondichtungen", in denen es gewiss mahlert und ‚**strausselt**‘ und da und dort auch gehörig bernsteint. Nie werden die Grenzen des guten Geschmacks überschritten, auch kompositorische "Schrägstände" gehen angenehm ins Ohr - und die Wiener Philharmoniker taten alles, um dem Komponisten mit unvergleichlichem Timbre zu gefallen: von den Kontrabässen, die seidig den Passacaglia-Grund liefern, über Fagott, Klarinette, Oboe, Piccolo zum virtuosen Solo-Cello und den brillanten Scherzo-Tupfern von Horn und Trompete. Das ist Spielmusik mit hohem technischen Anspruch, superben Klang-Mischungen und ein "well made play", dem man entspannt zuhören kann. Ein bisserl lang freilich ist es unterm Strich auch..." (Salzburger Nachrichten, 31.01.2000, Ressort: Kopf Story; Freude und Vergnügen am Neuen)

Пример за конверзија:

"Wir hatten nur eine Bitte an die Künstler, und die war, sich nicht unbedingt auf Schubert zu konzentrieren, denn es **schubertet** ja sonst überall", bemerkte Bernd H. Becher. Vor allem staune man immer wieder, wie es denn möglich sei, mit einem Budget von 380.000 Schilling eine derart umfangreiche Konzertreihe zu realisieren. Neben den Einnahmen aus den Kartenverkäufen finanzieren sich die Konzerte durch die Förderung des

Standes Montafon und des Landes Vorarlberg. Offen bekennen sich die Verantwortlichen auch zur Zusammenarbeit mit der Montafoner Tourismusbranche. "Wieso nicht, wenn es beiden Partnern nützt" (Becher). Man habe mit niedrigen Eintrittspreisen eine Möglichkeit gefunden, Kultur an den Urlaubsgast im Montafon zu bringen". (Vorarlberger Nachrichten, 14.05.1997, S. D5, Ressort: Kultur; Konzertjubiläum im Montafon)

Глаголи основани од име и презиме на една личност, со цел нивно појаснување:

„Ironisch reflektiert Gawrisch mit diesem Protagonisten seinen Beruf, er **thomasmannt**, er jandlt. Und vor allem spricht er mit einer so eigenen Stimme, dass die Blogger vom Open Mike begonnen haben, Texte von Gawrisch auf Deutsch zu übersetzen: „Dringlichkeitsvisite im Gewölbe“ heißt pissen gehen. Mit Verben wie „schnipfentisieren“ kulminiert der Text in einem avantgardistischen Experiment“. (Die Tageszeitung, 12.11.2013, S. 17; Die ganze Bandbreite der deutschen Sprache)

3. Значење

Многу глаголи образувани со конверзија, како: *stoibern*, *brahmsen*, *thomasmannen*, *wagnern* изразуваат дека личноста се однесува, изгледа, зборува, пишува и/или мисли како одредената/именуваната личност изразена преку овој глагол. Во одредени ситуации, зависно од јазичниот контекст, овие глаголи имаат пејоративно значење.

„Deren schwurbelige Begrifflichkeiten wie „Ge-stell“ und „Ek-sistenz“ verhindern ein grundlegendes Nachdenken über Heidegger in dem Maße, wie der Autor selbst zu **heideggern** beginnt“. (Süddeutsche Zeitung, 16.06.2010, S. 14; Eine Überdosis Schwarzwald)

„Das perfekte **Stoibern** führt stets sein Namensgeber vor, der Landesvater erscheint stets nach dem Anpiff. Beim Stoibern möchte niemand übersehen werden“. (Süddeutsche Zeitung, 14.05.2005, S. 47; Das Oval, das kreißte)

Unerträglich sind nicht die schwer verständlichen Texte, sondern jene, die gar nicht sie selber sind: Texte mit Fachbegriffen, die wie Eisschollen durchs eigene Gedankenmeer treiben - und keinen Grund bekommen; Texte, die die Sprache anderer nachahmen. Schon Martin Heidegger untersagte bekanntlich, daß in seinen Seminaren geheideggert würde. Man soll auch nicht **poppern**, **benjaminisieren**, **adornölen** und **blumenbergern** - kurz: seinen Lehrern nicht in den Sprachstapfen folgen. Daß gleiche Gedanken zu gleicher Sprache führten, ist eine allzubequeme Ausrede für Gedankenlosigkeit. Außerdem gibt es keine zwei gleichen Gedanken. Man steigt nicht zweimal in den gleichen Gedankenfluß. (Süddeutsche Zeitung, 05.12.1994, S. 47; Die Arbeit am unendlichen Text)

„Edison Denisov hatte es nicht leicht, Langham Smiths Rekonstruktion auf eine Debussy gerecht werdende Weise zu orchestrieren. Eröffnet werden in jedem Fall Perspektiven, die eine bisher kaum beleuchtete Seite Debussys bewußt machen: die eines Operndramatikers. Hier meldet sich kein durch Denisov modernisierter Debussy zu Wort, ebensowenig werden Assoziationen geweckt zu dem zu gleicher Zeit entstandenen Vorspiel "L'apre`s midi d'un faune". Schlüssig erscheint es aber, daß es Denisov bei Rodrigue **wagnern** läßt, den von Debussy verehrten Mussorgskij und Alexander Borodin Gehör schenkt und mit expressiv leuchtenden Klangmischungen den Spuren Pelle`as' und Melisandes folgt, ohne sie zu kopieren“. (Salzburger Nachrichten, 03.06.1993; Der Meister der Innerlichkeit als Operndramatiker)

Разбирливоста на овие глаголи се утврдува од два фактора: Многу глаголи кои покажуваат одредени методи или дејствувања (рентген) се веќе етаблирани во јазичниот систем. Кај овие глаголи не е важно дали личноста е позната или не, глаголите се учат и можат да се 'изгуглаат' на интернет. Разбирливоста на одредени глаголи зависи од познавањата на слушателот/читателот (er eichingert). Главно се јавуваат во усната комуникација, или во дневните актуелни и печатени медиуми. Постојат глаголи кои релативно не се поврзани со временска определба (goethen, schillern), и во основа означуваат личност, што е позната во секоја традиција и култура.

„Wahrlich, es **goethet** und **schillert** gehörig im Süden Thüringens. Und das nicht nur in Weimar, dem klassischen Ziel des deutschen Bildungstourismus, von dem bis zum Jahr 1999, wenn der 250. Geburtstag Goethes zu feiern und Weimar die 'Kulturhauptstadt Europas' ist, noch genug die Rede sein wird“. (Süddeutsche Zeitung, 14.08.1995, S. 18)

4. Заклучни белешки

Глаголите изведени од имиња се општо прифатени и често употребувани во јазичниот систем. Како зборообразувачки процеси кои ги сретнавме кај овие глаголи се: конверзија и експлицитна (поретко имплицитна) деривација. Овие се поврзани се со усна и пишана комуникација, а некои не се временски ограничени. Како перспектива на идно истражување би била контрастивна студија во јазичниот пар германско-македонски.

5. Литература

а) На латиница

- Dimitrova, M., Ivanova, M., Stereva, K. (2006): „Wortbildung und Semantik“. Universitätsverlag „Hil. Kyrill und Method“. Veliko Trnovo, 2006.
- Donalies, E. (2016): „Röntgen-Verben aus Personennamen“. Sprachreport 32 (2016), H.3, S. 34-37.
- Hornbruch, H. (1996): Deonomastika – Adjektivbildungen auf der Basis von Eigennamen in der älteren Überlieferung des Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Studien zum Althochdeutschen 31).
- Wengeler, M. (2010): *Schäubleweise, Schröderisierung und riestern*. Formen und Funktionen von Ableitungen aus Personenamen im öffentlichen Sprachgebrauch. In: Komparatistik online, S. 79-98.

б) на кирилица:

- Толковен речник на македонскиот јазик, 6 тома, (редакција: К. Конески, Ж. Цветковски, С. Велковска), Институт за македонски јазик, 2003, 2005, 2006, 2008, 2011, 2014).

в) Интернет линкови:

COSMAS II – Corpus Search Management and Analysis System

DeReKo – Deutsche Referenz Korpus

Duden, On-line WB. <https://www.duden.de/woerterbuch>

YIN-YANG DUALISM IN GETHENIAN BIOLOGY AND POLITICS IN URSULA K. LE GUIN'S *THE LEFT HAND OF DARKNESS*

Artea Panajotović¹

¹Assistant Professor, Faculty of Foreign Languages, Alfa BK University in
Belgrade, Serbia,
arteapanajotovic@yahoo.com, artea.panajotovic@alfa.edu.rs

Abstract

Ursula K. Le Guin's relationship with Daoism is one of the most widely known, but at the same time least researched, aspects of her work. In her SF classic *The Left Hand of Darkness*, Le Guin takes dualism as her central theme, and the view of dualism expressed here is firmly grounded in Daoist philosophy and its theory of the dynamics of *yin* and *yang*. In order to shed light on this influence, the paper analyzes two aspects of dualism in the novel: the specific physiology of the people and the political balance of power on planet Gethen. The dynamic androgyny of the Gethenian race is examined as a fictional transposition of the mixing of *yin* and *yang* characteristic of Daoist internal alchemy. At the level of society, duality finds expression in the organization of and interaction patterns between Karhide and Orgoreyn, two Gethenian countries founded on the principle of *yin* and *yang* respectively. The analysis of biological and socio-political dynamics on Gethen thus provides an insight into the specificities of Le Guin's understanding of duality and reveals its deep Daoist roots.

Key words: *Daoism, androgyny, society, balance*

Dualism lies in the very foundation of the Chinese worldview. Originally, the concepts of *yang* and *yin* referred to the sunny and the shady side of a mountain, and then the meaning of the word *yang* expanded to everything connected to sunlight and light in general, and the meaning of *yin* to all that implied the absence of light, shadow, darkness. In *A Short History of Chinese Philosophy*, Fung Yu-Lan (1962: 25) charts the later course of the differentiation of meaning of the two concepts:

In later development, the Yang and the Yin came to be regarded as two cosmic principles or forces, respectively representing masculinity, activity, heat, brightness, dryness, hardness, etc., for the Yang, and femininity, passivity, cold, darkness, wetness, softness, etc., for the Yin. Through the interaction of these two primary principles, all phenomena of the universe are produced.

Radosav Pušić (2012: 115) explains the nature of the *yin* principle:

Yin is something 'whole,' 'perfect.' *Yin* always 'responds to the call,' in a very specific way *yin* is the echo of the actions undertaken by *yang*. *Yin* is something utterly 'static,' 'complete,' that does not contain the dynamics and action to which we are, ordinarily, used. *Yin* is serenity, peace, silence.

Yang, thus, 'carves' its activity in the perfect, completed *yin*. The *Huainanzi* says, "the Yang does to, the Yin is transformed by" (cited in Graham, 1986: 31). *Yang* impresses its shape in *yin*; *yin* is the climax and the beginning of *yang*. *Yang* is the destruction of the perfection of *yin* and, seemingly paradoxically, at the same time, its crown. Constant movement, endless mixing, eternal writing of cosmic patterns, implies perpetual creation and destruction, coming to life and dying out. *Yin* continually swallows *yang*, and *yang* sculpts itself in *yin*. The cycle of creation from the perfect nothing to the completed something is unstoppable as the complete something immediately turns into the pregnant nothing. The potential of the static irresistibly attracts *yang* to inscribe itself in it, to leave its trace. The static gravitates towards the active, activity climaxes in stability. We move to stop. In resting we plan movement. *Yin* thus may be seen as white and black, *yang* as the journey to and from. They are not static and separate forces (as they are often misconstrued in the West), but a relationship, a process, a continual flow,¹ and there is no hierarchy between them – in a pattern, emptiness/background is as important as the markings.

As a novel which takes the complex relationship between duality and identity² as its central theme, *The Left Hand of Darkness* is Le Guin's most thorough exploration of the Daoist concepts of *yin* and *yang*. This paper focuses on two aspects of this relationship – the biological characteristics of the androgynous Gethenians and the political dichotomy of Karhide and Orgoreyn, two major countries on planet Gethen.

¹ Thorough insight into the nature of the relationship of *yin* and *yang* casts doubt on Suvin's claim (1975: par. 12) that

the ambiguities never absent from [Ursula Le Guin's work] do not primarily flow from a static balancing of two yin-and-yang-type alternatives, two principles or opposites (light-darkness, male-female, etc.) [...], [and] the attempts to subsume her under Taoism (which has undoubtedly had an influence) are [...] doomed to failure.

² Here, dualities, seemingly paradoxically, unite only through the preservation of their differences. In this connection, in his excellent analysis of the structure of the first novels of the Hainish Cycle, Rafail Nudelman (1975: par. 35) makes the observation that in Le Guin there is a

persistently recurring scheme, a specific "law of the Universe": fragmentation engendering an urge to union changes into a union engendering new fragmentation. The goal of the individual, the collective, and the rational world as a whole, is to attain a harmonious whole preserving the individuality of its component parts.

The physiology of the inhabitants of Gethen is one of the aspects of the novel that thematize the principle of the harmony of opposites. Unlike humans on other planets, Gethenians are not continually capable of sexual activity; instead, they have an oestrous period called *kemmer*. When they are not in kemmer, Gethenians are in *somer* – the period of sexual inactivity and androgyny. Thus, they are the embodiment of *one* which is *two*, of the balance of the active and the passive, the male and the female principle – an existence qualitatively different from the polarized nature of the rest of humankind.³ Unlike people from the other planets of the Ekumen, who are in continual need of the other sex, their opposite pole, to be brought into balance, Gethenians exist in an autarchic harmony. Genli Ai, the envoy of the Ekumen – confederation of all inhabited worlds, explains to Estraven, a Gethenian, the parallel between the Daoist concept of *yin* and *yang* and the nature of the people on this planet:

On [a] blank leaf [...] I drew the double curve within the circle, and blacked the yin half of the symbol, then pushed it back to my companion. “Do you know that sign?”

He looked at it a long time with a strange look, but he said, “No.”

“It’s found on Earth, and on Hain-Davenant, and on Chiffewar. It is yin and yang. Light is the left hand of darkness... how did it go? Light, dark. Fear, courage. Cold, warmth. Female, male. It is yourself, Therem. Both and one. A shadow on snow.” (Le Guin, 1977: 320)

The concept of androgyny in *The Left Hand of Darkness* can and has been analyzed in terms of gender conventions, the psychological power of sexual determination, its social implications, and the stereotypes conjoined to biological facts, but Le Guin’s experiment in the merging of sexes can also be viewed from the perspective of Daoist alchemy. In Daoist view, both the active and the passive principle are inherent in all human beings – within them, *yin* and *yang* flow, struggle, and stimulate each other in a specific dialectical relationship, now blending into *one*, now again separating into *two*. One of the aims of Daoist practice is the harmonization of this interplay with the principle of the *Dao*, which results in the attainment of a state of “dynamic identity” (Pušić, 2015: 154) in which opposites spontaneously engage in an eternal pulsation, a free and natural play perfectly in tune with the patterns of nature. In *The Left Hand of Darkness*, an allegorical representation of this process is discerned in the physiological fluctuations of the androgynous Gethenians,

³ With her description of beings who personify the completeness and self-sufficiency of *two* united in *one*, Ursula Le Guin joins the rich tradition of literary, religious and mystical treatments of the motif of androgyny initiated by Plato’s description in *Symposium* of the spherical androgynes who united the male and female sex in themselves, and reactualizes this topic:

Since the publication of Ursula Le Guin’s *The Left Hand of Darkness* in 1969, a number of women writers have begun to work with the concept of androgyny, creating alternate worlds based on an image of unity in which “male” and “female” elements are poised in harmony within the individual and/or society. (Annas, 1978: par. 12)

who periodically acquire the male or the female sex, spend an amount of time as men or women, and then return into a sexless state, effortlessly, spontaneously, naturally.

In the same way as the opposing and complementary forces of *yin* and *yang* harmoniously mix within the individual, individuals establish a dynamic harmony of opposites in the relationships they build with others. In the Daoist joining of essences, the female, in itself both *yin* and *yang*, becomes *yin* in contact with the male; the male, in itself both *yin* and *yang*, becomes *yang*. And in a play-struggle of these fundamental principles, they attain a dynamic harmony and create a new unity. Gethenians, who are both *yin* and *yang*, are differentiated as one or the other sex in kemmer only *in contact with the other*, in a “mutual process of establishing sexuality and potency” (Le Guin, 1977: 118). When they establish sexuality, they form a harmonious whole of opposing principles with an oppositely sexed individual:

Gender, and potency, are not attained in isolation. A Gethenian in first-phase kemmer, if kept alone or with others not in kemmer, remains incapable of coitus. Yet the sexual impulse is tremendously strong in this phase, controlling the entire personality, subjecting all other drives to its imperative. When the individual finds a partner in kemmer, hormonal secretion is further stimulated (most importantly by touch-secretion? scent?) until in one partner either a male or female hormonal dominance is established. The genitals engorge or shrink accordingly, foreplay intensifies, and the partner, triggered by the change, takes on the other sexual role. (Le Guin, 1977: 118)⁴

The biological makeup of Gethenians gave rise to the “idea of the actual and necessary polarity of life [...] inherent to a Gethenian view of the world, to a Gethenian frame of mind” (Pérez, 2003: 24), on which the socio-political dynamics of the planet is founded. Gethen is home to two countries, Karhide and Orgoreyn. Orgoreyn has been cultivating a collectivist communist spirit for several centuries and is in a nation-state phase. The traditional form of government in Karhide counterbalances Orgoreyn’s authoritarian regime and essentially follows the Daoist way: a great country has to be modest, the low conquers the high, the weak conquers the strong. While Orgoreyn has been building its state on repression, control and submission of individuals to the collective, Karhide, guided by wisdom or rather intuition, has remained a disunited irrational inefficient state with a mad king as its head.

Thus, until recently, Karhide and Orgoreyn coexisted in a sort of harmonious conjunction of opposites: Karhide was static and Orgoreyn progressive, Karhide irrational and Orgoreyn rational, Karhide passive and

⁴ The principle of the interplay of *yin* and *yang* is not limited to the human world, but represents a universal cosmic pattern. Thus Le Guin’s descriptions of the sexual differentiation of Gethenians also evoke ancient Chinese cosmogonic notions of the emergence of *two* from *one* in the creation of the universe in which the chaotic unity of the original *qi* was disturbed and “the great one divided into Heaven and Earth, turned into yin and yang” (Lisevič, 2014: 38).

Orgoreyn active, Karhide the cyclical and Orgoreyn linear principle on Gethen. Differentiation, stratification and division are characteristic of Orgoreyn, as opposed to the chaotic homogeneity and equality of Karhide.⁵ These differences are reflected in all spheres of life. Karhidish government is completely irrational – Genli Ai describes Karhide as “an incoherent land driven towards violence by a paranoid, pregnant king and an egomaniac Regent,” whereas the Orgota government “believed in Order” (Le Guin, 1977: 144). The administrative apparatuses reflect this difference. The civil services of Orgoreyn employ an enormous number of people and require unbelievable quantities of documentation. Ai remarks that more people work in the Orgota embassy in Karhide (“armed with yards of soundtapes and records” /Le Guin, 1977: 131/) than in the headquarters of the Stables on Hain, where the work of the whole Ekumen is coordinated. Orgota civil servants are slow and thorough, as opposed to the “slapdash arrogance and sudden deviousness that marked Karhidish officialdom” (Le Guin, 1977: 131). Further, while in Karhide there are no regulations whatsoever about leaving the country, in Orgoreyn even movement within the state is impossible without personal documents, and entering and exiting the country requires special permits.

Life in Orgoreyn, it seems to Genli Ai, has a bland, tasteless quality: it is not cold, food has no taste, people are pale “as if they did not have a shadow,” as opposed to Karhide with its heavy, dark, oppressive shadows. Ai gets the following impression: “The Orgota seemed not an unfriendly people, but incurious; they were colorless, steady, subdued.” On the other hand, Karhides are characterized by “color, choler, and passion” (Le Guin, 1977: 144).⁶

Finally, the attitude towards the body is essentially different. In Karhide, kemmer (the periodical sexual differentiation) is natural, and “perverts,” persons born with a surplus of one type of hormones, are not treated, but assume an important role in the spiritual life of their communities (similar to

⁵ We should always have in mind that “it is not a motionless balance, there being no such thing in life,” as Ursula Le Guin points out in her essay “Is Gender Necessary?” (1993: 165).

⁶ This difference is reflected in architecture and in the attitude towards foreigners as well. When it comes to the architectural styles:

Mishnory was cleaner, larger, lighter than Erhenrang, more open and imposing. Great buildings of yellowish-white stone dominated it, simple stately blocks all built to a pattern, housing the offices and services of the Commensal Government and also the major temples of the Yomesh cult, which is promulgated by the Commensality. There was no clutter and contortion, no sense of always being under the shadow of something high and gloomy, as in Erhenrang; everything was simple, grandly conceived, and orderly. (Le Guin, 1977: 145)

As for foreigners, the inhabitants of Karhide accept them gladly. The custom law requires Karhides to provide foreigners with food and lodging in their homes for three days, and in practice this period usually lasts much longer. In Orgoreyn, on the other hand, strangers are sent to commensal farms which very much resemble prisons or to voluntary farms which actually are prisons.

the role of hermaphrodites in, for example, some Indian tribes – they contact the other world, they are marked, they become shamans). In Orgoreyn, kemmer is often controlled by medicines and pervers are treated.

By preserving its soft and dark *yin* nature, Karhide has preserved the balance of the whole planet – there has never been a war on Gethen, which the Ekumenical observers link to the Gethenian refined sense of harmonizing opposites conditioned by their dual nature.⁷ But this is changing. The new government in Karhide has begun following in the *yang* footsteps of Orgoreyn and for the first time it seems that conditions for war will be created on this planet. If Karhide is caught in a struggle for continental supremacy, which it is actively working towards by claiming the territory of the Sinoth Valley, it will become a threat to Orgoreyn and two hard policies will confront in the first war on Gethen.⁸ Estraven and Obsle, an Orgota commensal who understands the dangers of this situation, discuss the issue:

“Will the Great Continent hold two Orgoreyns?”

“Aye, aye, aye, the same thought,” said Obsle, “the same thought: you planted it in my head a long time ago, Estraven, and I never can uproot it. Our shadow grows too long. It will cover Karhide too. A feud between two Clans, yes; a foray between two towns, yes; a border-dispute and a few barn-burnings and murders, yes; but a feud between two nations? a foray involving fifty million souls? O by Meshe's sweet milk, that's a picture that has set fire to my sleep, some nights, and made me get up sweating... We are not safe, we are not safe.” (Le Guin, 1977: 111–112)

The game of power, of strengthening the hard without the cultivation of the soft and without the careful preservation of Laozi's three treasures (compassion, moderation and humility), can easily get out of control and lead to unpredictable and far-reaching consequences. Estraven insists on giving in in this quarrel in order to prevent the disturbance of the balance of the active and receptive principle on the planet.

⁷ Orgota statesman Obsle describes Estraven, Karhidish prime minister, as “shrewdly mad, wisely mad” and says “All Karhiders are insane” (Le Guin, 1977: 115). But this seeming madness is essential for the preservation of balance and peace. Balance, understood in the Daoist sense of a dynamic harmony of opposites, implies continual vigilance and readiness to adapt: if one side changes, the other has to adjust to the new situation. Of natural necessity, if rationality becomes pronounced, its opposite will compensate for the imbalance by becoming stronger too.

⁸ In the *Dao De Jing*, Laozi warns:

Instead of love, one has only bravery;

Instead of moderation, one has only amplitude;

Instead of keeping behind, one goes ahead:

These lead to nothing but death. (*Tao Te Ching*, 1976: 82)

In order to cultivate courage, mercy must be nourished, to increase fortune frugality must be nurtured, to cultivate leadership modesty has to be preserved. If harmony is to be maintained, the importance of both members of the pair has to be understood and balance between opposites mindfully protected. One-sided development of what is perceived as positive and the attempt to suppress its counterpart which is seen as negative lead to chaos and instability.

Orgota commensals Yegey and Obsle understand the importance of balance and softness, and are trying hard to be the *yin* faction in their country and thus alleviate the one-sided, unbalanced direction of development in which it is heading. The struggle for prestige and disregard for the importance of the balance of power and weakness will jeopardize the planet and change it for good. Yegey and Estraven further consider this problem:

“[Tibe, the new Karhidish prime minister] feeds the Domination faction a challenge whenever they need one.”

“And so strengthens Orgoreyn. But also Karhide. Every response you make to his provocations, every humiliation you inflict upon Karhide, every gain in your prestige, will serve to make Karhide stronger, until it is your equal—controlled all from one center as Orgoreyn is.” (Le Guin, 1977: 112)

Their conversation expresses one of the key points of Daoist political thought which is hinged on the deep appreciation of the relationship between *yin* (weakness) and *yang* (strength), and might initially seem absurd or paradoxical to the Western mind. In chapter 69 of the *Dao De Jing*, Laozi says: “The expert in warfare says: Rather than dare make the attack, I’d take the attack; rather than dare advance an inch, I’d retreat a foot” and “When matched armies meet, the one who comes to grief is the true victor” (Lao Tzu, 1998: 89). Every victory makes the enemy stronger by motivating vengeance. For Laozi, the art of warfare reaches its highest point in preventing war; the art of government lies in understanding the preciousness of balance and peace, and in readiness for all their preservation requires, which includes the ability to deliberately lose a battle, privileges, or face.

In his anthology *Contemporaries of the Future*, Zoran Živković (1983: 414) writes:

Behind the multiple pairs of oppositions, on which the internal dynamics of this novel rests, there is no dialectical fusion of opposites, but their constant tense balance, in whose foundation it is not difficult to discern the influence of Daoist philosophy, with ‘yin’ and ‘yang’ as key categories.

Besides the biological nature of the androgynous Gethenians, in whose eternal pulsating the male and the female periodically emerge and then re-merge in the sexless *one*, and the political dichotomy of Karhide and Orgoreyn, which have been dealt with in this paper, the central idea of *two* which are *one* is weaved into other elements of the structure of *The Left Hand of Darkness* worthy of further examination, from the two Gethenian religions, the dark dualist Handara and the light monistic Yomesh, and the deep understanding and use of the dialectics of opposites in Handara itself, to the relationship between Genli Ai and Estraven in the novel’s central plotline. The thematic focus on dualism is reflected in the form of the novel as well: Genli Ai and Estraven are two creators of the text: at the beginning, the two narrative voices take turns in describing different events, only to unite halfway through the novel, complementing each other’s perspective in the descriptions of the same events. Finally, the very title of the novel points at the centrality of the theme of dualism, as the left hand of darkness proves to be – light.

References:

- Annas, P. J. (1978, July). New Worlds, New Words: Androgyny in Feminist Science Fiction. *Science-Fiction Studies*, 5/2 (15).
- Fung, J. L. (1962). *A Short History of Chinese Philosophy*. New York: Macmillan.
- Graham, A. C. (1986). *Yin-Yang and the Nature of Correlative Thinking*. Singapore: The Institute of East Asian Philosophies.
- Jameson, F. (1975, November). World Reduction in Le Guin: The Emergence of Utopian Narrative. *Science-Fiction Studies*, 2/3 (7). [retrieved from: <http://www.depauw.edu/sfs/backissues/7/jameson7art.htm>]
- Lao Tzu. (1998). *Tao Te Ching: A Book about the Way and the Power of the Way* (translated by Ursula K. Le Guin). Boston and London: Shambhala.
- Le Guin, U. (1977). *The Left Hand of Darkness*. New York: Ace Books.
- Le Guin, U. (1993). *The Language of the Night*. New York: HarperCollins.
- Lisevič, I. S. (2014). *Književna misao Kine*. Belgrade: Prosveta.
- Nudelman, R. (1975, November). An Approach to the Structure of Le Guin's SF. *Science-Fiction Studies*, 2/3 (7). [retrieved from: <http://www.depauw.edu/sfs/backissues/7/nudelman7art.htm>]
- Pérez, M. G. (2003). The Way of the Writer: Taoism in Ursula K. Le Guin's *The Left Hand of Darkness*. *Cuaderno de Lenguas Modernas*, 4 (4), pp. 21–44.
- Pušić, R. (2012). *Ptica u suncu: osnovi kineske civilizacije*. Belgrade: Čigoja.
- Pušić, R. (2015). *Prazne ruke*. Belgrade: Čigoja.
- Suvin, D. (1975, November). Parables of De-Alienation: Le Guin's Widdershins Dance. In *Science Fiction Studies*, 2/3 (7). [retrieved from: <http://www.depauw.edu/sfs/backissues/7/suvin7art.htm>]
- Tao Te Ching* (translated by Ch'u Ta-Kao). (1976). London: Unwin Paperbacks.
- Živković, Z. (1983). *Savremenici budućnosti: priče i tvorci naučne fantastike*. Belgrade: Narodna knjiga.

ЖИВОТИНСКИОТ КОД ВО СВАДБЕНАТА ОБРЕДНОСТ: КУЛТУРНИ ПАРАЛЕЛИ МЕЃУ МАКЕДОНИЈА И РУСИЈА

Проф. д-р Весна Петреска, Институт за фолклор „Марко Цепенков“ –
Скопје

e-mail: vesnapetreska@hotmail.com

Апстракт: На основа на структурално-семантичка и симболичка анализа и компаративниот приод, ќе се настојува да се разгледа животинскиот код во свадбениот обреден комплекс. Животинскиот код може да се согледа во предсвадбената обредност, кога многу често, стројникот не ја кажувал вистинската причина зошто е дојден, а како причина наведувал купување на некое животно, во текот на свадбата, како на свадбената трпеза, така и при свадбената патека. Особен нагласок ќе биде ставен на кокошката и петелот, кои се доста распространети како во свадбената обредност во Македонија, така и во Русија. Семантиката на „раѓање, плодност, полноста“ кај петелот и кокошката се многу присутни и посебно изразени во свадбените обреди. Нивната симболика главно се сврзува со плодоносната, и со брачната симболика, при тоа петелот се сврзува со машката сексуална симболика, а кокошката со симболиката на плодноста. Оваа состојба се согледува во именувањето на мотивите во свадбената носија, во свадбената обредност, во некои магиски постапки за претскажување на идниот сопруг, во многу магиски постапки кога е во прашање здравјето, итн.

Клучни зборови: *животински код, кокошка, петел, свадбена обредност, македонско-руски паралели*

На основа на симболичка анализа, структурално-семантичка анализа се разгледува животинскиот код во свадбениот обреден комплекс. Обредната улога на животните зависи од симболичкиот статус што го имаат во моделот на светот во определена култура. Најчестите основни мерила според кои се определува симболичкиот статус е вертикалниот распоред на животните според универзалниот симболички класификатор – *дрвото на светот* и хоризонталниот распоред според ритуалната вредност, заснована на различни оддалечености која поедини животни ја имаат во однос на човекот (Раденковић, 1996: 85). По првото мерило, во чија основа стои опозицијата горе/доле, на/под, суво/мокро, во културите на индоевропските народи, на врвот на дрвото на светот се птиците, во средина, на ниво на стеблото се распоредени копитарите – коњи, бикови крави, овци, кози, т.е. домашни животни, на исто ниво, но спротивно од нив се дивите животни, а во долниот дел на дрвото на светот, во

коренот се змии, жаби, риби, а може да биде и мечката (Раденковић, 1996: 85). Во однос на вертикалната распределба во однос на дрвото на „светот“, кокошката и петелот се сместуваат во средината, односно на ниво на стеблото, што одговара и на нивната медијаторска улога. Во однос на хоризонталната поделба кокошката и петелот за кои и ќе стане збор, во однос на човекот се најдалеку, и тие се јавуваат и како посредници меѓу домашните и дивите животни (Раденковић, 1996: 86). Разгледувајќи го симболичкиот статус на кокошката и петелот, како во вертикалниот, така и во хоризонталниот распоред, се забележува дека тие имаат гранична или медијаторска улога, и затоа не случајно се јавуваат во обредите на премин. Меѓу едни од карактеристиките на овие обреди е нивната пропратеност со симболи на плодноста, но и присуство на демонски карактеристики. Присуството на кокошката и петелот во обредите на премин, се сретнува како во оние од календарскиот циклус, така и оние од социјалниот циклус (раѓање, свадба, смрт), но, исто така и во лекувачките магии и гатања. Кокошката и петелот како домашни животни носат и јаки социјални обележја, кои го обележуваат социјалниот простор, те. просторот населен со луѓе, за разлика од пустиот простор. Во оваа смисла во Бугарија се сметало дека ако во куќата нема кокошка и петел, тоа е скоро пуста куќа (Раденковић, 1996: 105). Затоа, и многу често во баењата, и болеста ја праќале во пусти места каде ги нема атрибутите на човечка култура, ниту пак основните симболи на здрава заедница полна со живот – село без петел, каде пес не лае итн. што значи пусто село (Петреска, 2008: 140); или пак доколку не се пусти места, болеста се праќа во далечни места (Станбол, во деветта земја), каде меѓу другите јадења ќе биде послужена и со печена кокошка (Раденковић, 1996: 107).

Кокошката и петелот се распространети симболи на невестата и младоженецот во свадбената обредност и се сврзани со брачно-еротската симболика. На петелот му се придава машка сексуална симболика, а на невестата – женска, т.е. симболика на плодност (Гура, 2012: 308). Во свадбените фолклорни текстови и ритуали машката брачна симболика на петелот одговара со женската симболика на кокошката. Ова се сретнувало во сватовските формули „кај вас кокошка, кај нас петел, да ги ставиме ли во ист кокошарник?“, распространети во Средно Поволожје (Гура, 2012: 308; Бушкевич, 1995, кн 3: 62).

Нивното присуство во обредноста го гледаме уште во гатањата на девојките за нивниот иден брачен другар, особено распространети кај источните и западните словени. Често на Божиќ, девојките оделе да слушаат од каде ќе запее петелот; или пак пуштале во домот петел и на подот ставале грст зрна, парче леб, итн. и по неговото поведење судеа за карактеристиките на нивниот иден маж: доколку избере зрно, значело дека ќе биде домаќин, доколку пак вода, значело дека ќе биде пијаница, ако се погледне во огледало, ќе бил нагизден, итн. (Гура, 2012: 314). Кај некои јужнословенски народи, на пр. кај Србите, девојките не можеле да се мажат, додека не научат да ја делат кокошката на делови. Исто така, кокошкини крилца не им се давале на децата „да не полетале“ (да не паднеле од висина) но, затоа пак домаќинот ги оставал за него, или пак за ќерките „за да полетале“ за маж. (Бушкевич, 1995, кн 3: 61). Во некои руски средини, во новото семејство невестата била спроведувана со

жива кокошка, на која ѝ биле исечени крилјата, со цел „да не летала“ (Бушкевич, 1995, кн 3: 62). Во домот на младоженецот под печката ставале кокошка, со цел невестата да била плодна, да раѓала. Во многу руски средини, невестата добивала од мајката печена кокошка (Бушкевич, 1995, кн 3: 62-63; Гура, 2012: 309). Во Македонија (Кумановско) во куќата на момчето пред кумот ставале кокошка, која што тој ја делел (Гура, 2012: 312) или пак, исто така во Кумановско во обредот „поленак“ кој се вршел во понеделникот и бил сврзан со чесноста на невестата, кумот го канеле кај зетот при што го носеле по цело село со воловска кола, а од кај него земале и печена кокошка со нозете свртени нагоре (Петреска 2000: 354).

Плодноста и брачно-ертоската симболика е особено нагласена при сведувањето на младите и особено после првата брачна ноќ, кога требало да се објави за чесноста или нечесноста на невестата. Така на пример, во Прилепско-Битолско Поле, после добивањето на белегот на кошулата „чупинска крв“, и ставањето на кошулата во сито „да шета“ по масата, некој од присутните колел кокошка, и ја пуштал така да оди по масата. Утрото, побратимите оделе да ја известат мајката на невестата за чесноста на нивната ќерка со блага ракија, а пак тие од неа земале „сијарик“, затоа што ќерката била чесна, а всушност тоа била печена кокошка украсена „наружана“ со монистра, гердани и пари, изврзана со црвни конци (Петреска, 2002: 300, 306-307). Печена кокошка или пиле, многу често се сретнувало додека младите биле во нивната соба; во изведување на обредот „бесење на свекор или свекрва“. При овој обред што се вршел во Струшки Дримкол, Струшко Поле и Струшка Малесија, најчесто им ставале низи со пиперки на свекорот и свекрвата, и требале да бидат ослободени после ветување на нешто, а многу често се ветувала кокошка или пиле. Во ваков случај главата на кокошката не се сечела, туку се кинела (Петреска, 2002: 107). Исто така, многу било распространето крадењето на кокошки, како во куќата на невестата, кога зетови роднини оделе да известат за нејзината чесност, и покрај тоа што претходно им давале кокошки, така и во куќата на зетот (Петреска, 2002: 142-143; 174, 200, 367). За пределот Железник имаме податок дека постоел и обичај, место кокошка, родителите на невестата да му дадат на зетот петел, со цел првото дете да биде машко (Петреска, 2002: 200). По обичај сите укадени кокошки требало да се испечат и да се изедат. Во врска со плодносниот принцип може да се земе и практиката да му се даваат јајца на зетот, кога тој одел да ги кани за блага ракија или пак кога се отидени во куќата на невестата да го служат со пржени јајца (Петреска, 2002: 108, 133, 229).

Ако го земеме периодот кога обредот со крадење кокошки најмногу се сретнувал – тоа е периодот со објавувањето на чесноста на невестата, период во кој се сретнува кршење на некој сад, активирање на музиката, што можеме да го поврземе со гласот како атрибут на овоземното, период кој можеме да го окарактеризираме и како безвремен; тогаш крадењето кокошки или петли, многу добро одговара на овој период, според симболичкиот статус на животните што го имаат како во вертикалната, така и во хоризонталната распределба на животните. Бидејќи рековме дека кокошката, но и петелот, се сврзани со атрибутите на родност и плодност, а како чесноста на невестата, ако таа се разгледува преку обредите на премин има главно место во агрегациските

обреди, тогаш и не изненадува присуство на кокошката во обредите. Како невестата успешно ја поминала фазата на влегување во редот на „мажените“ жени, од неа се очекува да биде во вистинска смисла „жена“, која е обдарена со моќта на раѓање, а на тајната на раѓањето асоцира кокошката. Ова нејзино својство во текот на свадбениот обред го сретнуваме и кај Русите. Така, се сметало дека јадењето на кокошкино месо го обдарува младиот пар со плодност. Таква смисла му се придавал и на обичајот да се послужи на свадбената гозба печена или варена кокошка, како и обичајот кој се состоел во следното: сватот ги угостува гостите со кокошка, нарекувајќи ја обично со неговото сакано женско име, а при тоа опишувајќи го нејзиното достоинство и убавина. Содржината на неговите зборови имале еротска смисла, а понекогаш обредот бил спроведуван изговарајќи непристојни зборови. Потоа, сватот се обраќал кај младите, посакувајќи им да родат толку деца, колку што кокошката изродила пилиња (Жирнова, 1978: 44; Гура 2012: 311).

Петелот (Chevalier, & Gheerbrant, 1983: s.v. petao; Bratić, 1993: 32-42; Ђаповић, 1995: 63-66), како животно кое го најавува денот со што го дели „чистото“ од „нечистото“ време, но, и неговото огласување во нечистото време го прават истовремено соларен и хтонски симбол, а со тоа носител на машката страна. Како носител на машкиот принцип тој се употребувал во многу магиски постапки сврзани со жените што раѓале женски деца, а сакале да добијат машки (Раденковић, 1996: 116). Во оваа смисла е и погоре посочениот обред од Железник на зетот, родителите на невестата да му дадат петел, со цел првото дете да било машко. На врската на петелот со машкиот принцип може да се спомене и обредот исто така од Железник, на трpezата да се донесе петел со пробушена кикиришка, „не само зетот да дупел“ (Петреска, 2002: 200, 485). Како носител на машкиот принцип, но и брачно-еротската симболика, може да се спомене и обичајот што постоел во јужна Србија, при првата брачна ноќ, доколку младенците наидат на проблеми, да земат петел и да му ја прободат кикиришката. Од таа крв намачкуваат на лепче, кое им се дава на младите да го изедат (Раденковић, 1996: 116).

Врската со машкиот принцип, е зајакната со метонимијата на зборот „петел“ за „пенис“, но и со стап/палка, која може различно да се толкува, но наједноставно е така што се заснова на полната активност и силата на петелот. Постои исто така и врска во разгледуваните зборови со словенскиот назив за петелот *куръ (види: Лома 1999: 131). Семантиката на „раѓање плодност, полност“ кај петелот и кокошката се присутни и посебно изразени во свадбените обреди. Можеби и би смеело дури и да се претпостави елемент на етимолошка магија, ако и за словенскиот, се претпостави глаголскиот корен *kur – во значење на раѓа, кој е поврзан во јазичката свест со орнитонимите *кугъ „петел“, *kurica/*кугъка – кокошка, со какво и потекло тие да се (Лома, 1999: 140). Етимолозите и за зборот *курица (кокошка), за „женскиот полов орган“ сметаат дека не е секундарен во однос на *куръ *куръсь „пенис“. Впрочем, и тој термин не со помало право отколку маскулинот, се потврдува како прасловенски, затоа што е потврден и кај јужните и кај западните и кај источните Словени (Лома, 1999: 140). Во асоцијација на машко-женски односи, може да се протолкуваат и термините во некои словенски јазици – рус. *Курица*

буг. *Путка* (вулва), пол. *Безкура* – распуштеница), во кои се содржани термини на машкиот и женскиот полов орган (Бушкевич, 1995, кн 3: 62; Ристовска-Пиличкова, 2015: 284). Врската на машкиот и женскиот полов орган *kûrec* “penis” *kurice* “vulva”, се врзува со *kurati*, во смисла она што се загрева (Лома, 1999: 134). Од друга страна, етимолошките проучувања, наоѓаат хомонимија во зборот *кур-* „петел“ и *кур-* „пали, дим“. Во фолклорот е присутна врската на петелот со огнот, било да е воспоставена преку црвената боја на неговата кикиришка, било преку гласот со кој тој пред зората го најавува Сонцето – небескиот оган, како и повторното разгорување на запретаниот оган на огништето. Во фолклорните текстови сликите на петелот кој стои на покривот и пее, и димот кој над покривот се вие, се изосемни: двете служат како обележје на човечкиот свет, наспроти демонскиот (Лома, 1999: 142). Оттука, не е нејасно што е подвлечен знак на еднаквост помеѓу чинот на зачнување нов живот и обредното обновување на светиот, *жив оган* (Лома, 1999: 143). Ако го прифатиме мислењето на М. Елијаде, дека горните отвори кај различните облици живеалишта кај различни народи ги толкува како „око на домот“, кои симболизирале прекин на нивоата, врска со трансцендентното (Елијаде, 1986: 82), тогаш значењето на симболиката на отворот овозможува премин од еден начин на постоење во друг, од една егзистенцијална состојба во друга (Елијаде, 1986: 150). Оттука, ако петелот е симбол на нов живот, и димот кој над покривот се вие е обновување на светиот оган, а покривот, а аналогно на тоа и сите елементи кои имале отвори, се сметале како женски елементи на живеалиштето, тогаш една обредна постапка од Дебарца (с. Мраморец), во случај невестата да не била чесна, гајдацијата се качувал на баца и од таму свирел, може да се протолкува дека небесното божество се известува преку друг - гајдацијата, дека веќе можеби новиот живот е почнат со некој друг, а не од редот на домот. Слично на ова е и фрлањето на невестината скутина на ќерамиди во случај на нејзината нечесност (Петреска, 2002: 143, 479). Во овој случај симболизмот е зајакнат, со самиот факт што небесното божество се известува со скутината – меѓускутен дел на органите кои обезбедуваат плодност (Петреска, 2002: 479). Слични постапки со нечесна невеста се вршеле и кај Русите – откривање на покривот на куќата, поставување на покривот расипано тркало) (Байбурин, 1983: 178).

Симболиката на зачнување нов живот е особено присутна во породилните обичаи, да ги споменеме на пр. обичаите трудницата пред да се породи да изеде јајце, или пак да испие живо јајце, или да фрли јајце зад неа, со цел раѓањето да ѝ било лесно, исто како што и кокошката лесно ги снесува јајцата, или пак во некои јужнословенски земји, во денот на раѓањето се колел петел (Бушкевич, 1995, кн 3: 64). Оваа симболика исто така, ја сретнуваме и при лекувачките магиски обреди, на пр. во Македонија за заштита на детето од болести околу зимскиот и летниот Атанасиј (19.01.- Св. Јован и 3. 05) колеле црна кокошка, црната кокошка се користела и за лечење на епилепсија (Бушкевич, 1995, кн 3: 65). Кокошката и петелот се користеле и за други лекувачки обреди (Бушкевич, 1995, кн 3: 65-66), што би имало значење болниот да започне со нов живот, без болка.

Кокошкино-петловата симболика се сретнувала и во терминологијата на орнаментите главно во невестинската носија, како и во покривалата за глава (види, Гура, 2012: 309). Во оваа насока би го споменале невестинскиот накит за глава *кокошник*, како еден од основните атрибути што го носеле невестите од повеќе региони на Русија. Кај Македонците би ја споменала сребрената игла за на глава тнр. *коковче*, дел од невестинскиот накит за на глава што го носеле невестите од регионот на с. Волково (Скопско) (Ристовска-Пиличкова, 2015: 283-284). Би можеле да се споменат руските *куришки*, *петухи*, *цыпушки* навезани на делови од женската облека или пак зашиени. Исто така се сретнувале и кај други јужнословенски народи, на пр. кај Бугарите *курешиници* (сребрен украс за глава со монистра), кај Македонците *петлинце*, *петлиќ* - сребрена фигура на петел, која свекрвата ѝ ја закачувала на глава на идната невеста (Бушкевич, 1995, кн 3: 68). Како значење на плодност може да се протолкува и мотивот „пилиња“, кој бил застапен на кошулите за млади невести во нивниот долен дел (Здравев, 1996: 204), на скутините во Цапарско Поле и Горни битолски села “ (Здравев, 1996: 123-124; 203-204), но, исто така плодносниот принцип се сретнува и на невестинските и зетовските чорапи каде исто така бил застапен мотивот „пилиња“ (Здравев, 1996: 207; Петреска, 2015: 179). Мотивот „пилиња“ има сродни или слеани семантички функции што јасно се проследува и во појавата регистрирана во Мариовскиот и Битолско-прилепскиот регион, каде што исти елементи се именувани како *пиле* т.е. *петле*, *машко петле*, *лево петле*, во с. Бач (Леринско) во орнаментиката на женските кошули (Ристовска-Пиличкова, 2015: 280). Во врска со плодносниот принцип можат да се протолкуваат и орнаментите именувани *кокошки в цело*, на везот на долниот дел на полата и клинот од женски кошули во Охридско – с, Сирула (Ристовска-Пиличкова, 2015: 284).

Врз основа на разгледување на кокошката и петелот во обредноста, во терминологијата и во облековните делови од носијата, може да се констатира дека кај нив е застапена брачно-еротската симболика и нивната апотропејска моќ поврзана пред сè со симболиката на плодност како на машката, така и на женската. Ова е засилено и со тоа што овие орнаменти се најмногу застапени кај невестинската и зетовска носија, што е и очекуваниот фертилен период. Но, етимолошките истражувања за терминологијата на петелот и кокошката, со половите органи, но и нивната врска со огнот, ги доведува во врска со создавањето на живиот „свет“ оган, што може да се поврзе и со огнот како секаде проникнувачка божествена енергија.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Байбурин, К.А. *Жилище в обрядах и представлениях Восточных Славян*. Ленинград: Академия наук СССР, Институт этнографии им. Н.Н. Миклухо-Микляя, „Наука“, Ленинградское отделение.
- Бушкевич, П.С. 1995: „Курица, кры“, во: *Славянские древности. Этнолингвистический словарь*. кн. 3, (Ред.) Никита Толстой. Москва: Международные отношения.
- Гура, В. Александр. 2012: *Брак и свадьба в славянской культуре: Семантика и символика*. Москва: Индрик.
- Ђаповић, Ласта. 1995: *Земља, веровања и ритуали*. Београд: Етнографски институт САНУ.
- Елијаде, Мирча. 1986: *Свето и профано*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Жирнова, В.Г. „Некоторые проблемы и итоги изучения свадебного ритуала в русском городе середины XIX – начала XX в. (На примере малых и средних городов РСФСР)“ во: *Русский народный свадебный обряд*. Исследования и материалы Под редакцией К.В. Чистова и Т. Бернштам. Ленинград: Академия наук СССР, Институт этнографии им. Н.Н. Миклухо-Микляя, „Наука“, Ленинградское отделение.
- Здравев, Ѓорѓи. 1996: *Македонски народни носии*, I. Скопје: Матица Македонска.
- Лома, Александар. 1999: „Петлић“, „палидрвце“ или оплодотелител“? во: *Кодови словенских култура. Делови тела* 4. Београд, 131-144.
- Петреска, Весна. 2000: „Семејниот обреден комплекс во Куманово и Кумановско“, во: *Фолклорот во Куманово и Кумановско*. Скопје –Куманово: Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Центар за култура „Трајко Прокопиев“, стр. 315-398.
- Петреска, Весна. 2002: *Свадбата како обред на премин кај Македонците од бречанката етнографска целина*. Посебни изданија, кн. 43. Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“.
- Петреска, Весна. 2008: *Категориите близина и дистанца: Етнoлошко-антрополошко истражување на народната култура*. Посебни изданија, кн. 72 Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“ – Скопје.
- Петреска, Весна. 2015: „Деловите на човечкото тело како обредни граници“, во: *Балканскиот фолклор како интеркултурен код II*. Скопје-Познањ: Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Институт за словенска филологија, Универзитет „Адам Мицкјевич“, 171-181.
- Раденковић, Љубинко. 1996: *Символика света у народној магији јужних Словена*. Посебна издања, књ. 67 Ниш-Београд: Просвета, Ниш, Балканолошки институт САНУ, Београд, Библиотека Словенски свет, Ниш.
- Ристовска-Пиличкова, Јасминка. 2015: „Птицата гласник на боговите, низ примери на мотивот на петелот и кокошката“, во: *Балканската култура низ призмата на фолклористичко-етнолошките истражувања* (Прилози од Меѓународниот симпозиум одржан на 19-20 декември 2014 година во Скопје). Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“, 277-292.
- Bratić, Dobrila. 1993. *Gluvo doba. Predstave o noći u narodnoj religiji Srba*. Beograd: Plato.
- Chevalier, Jean & Gheerbrant, Alain. 1983: *Rječnik simbola. Motivi, sni, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

НАРОДНА ДРАМА, МАКЕДОНСКО-РУСКИ ПАРАЛЕЛИ

Катерина Петровска – Кузманова

Проф. д-р., Институт за фолклор „Марко Цепенков“ Скопје,
kpkuzmanov@yahoo.com

Апстракт

Во текстот ќе се анализира народната драма како дел од фолклорот во двете култури. Според, истражувањата може да се каже дека во рускиот, како и во македонскиот фолклор, елементи на народната драма се среќават, во календарската обредност и во семејните обреди, особено свадбени. Но, исто така паралели можат да се повлечат и во врска со почетната состојба на синкретичноста во фолклорот, па така театарски/драмски елементи можат да се пронајдат во ороводните игри, како и во други игри каде текстот на песната се јавува како придружен елемент со појаснувања на сето развиено драмско дејство. Покрај овие форми на народна драма, сличности можат да се пронајдат кај вертепските игри застапени во двете култури, кои според својата структура можеме да ги сметаме за народна драма од поразвиен вид. Имајќи го предвид материјалот што ни се нуди за обработка може да се каже дека постојат голем број сличности во однос на народната драма во Македонија и Русија, но секако постојат и разлики кои ќе бидат исто така нотирани во студијата.

Клучни зборови: народна драма, Вертеп, маски, ороводни игри, драмски елементи

Народната драма, според мислењето на некои научници, е природен производ на фолклорната традиција. Во неа се наоѓа творечкиот опит на широките народни маси, насобран со десетици поколенија (Некрљова, Савушкина, 1991, 7). Несомнено е дека ако строго се гледа народна драма во корпусот на фолклорното творештво зазема еден мал дел. Народната драма е фолклорен жанр, во кој прозните и поетските текстови добиваат изведбена форма во дејствата и изразите на изведувачите (Чичеров, 1959, 96). Карактеристика што ја разликува народната драма од другите жанрови, е тоа што дејството е еквивалентно на текстот, додека во другите жанрови текстот доминира, а движењата и изразите на лицето на изведувачите претставува само негова илустрација. Во Русија се среќаваат развиени народни драми како што се: „Цар Максимилијан“ и „Петрушка“, а во Македонија единствена забележана развиена форма на народна драма е турскиот народен театар „Караџоз“. Народните драми „Лодка“, „Барин“ и „Марвух“ во рускиот фолклор

претставуваат пример на кој начин обредните и необредните драмски игри – се доближуваат до народната драма. Во руската култура народните драми што ги споменав се кодифицирани во епохата на социјалните и културните преобразби во Русија од крајот на XVIII век. Сепак може да се каже дека репертоарот на руската народна драма не е голем, но треба да се има во предвид импровизирачкиот карактер на народната драма, кој води до голем број на варијации на една иста пиеса. Најдобар пример за ова е руската народна драма „Цар Максимилијан“, регистрирана во повеќе од двесте варијанти, кои често значително се разликуваат една од друга.

Но, секако со овие кодифицирани драми не се исцрпува присутвото на народната драма во двете култури, ако се движиме од примерите на поразвиените драмски игри кон оние по помал обем, ќе дојдеме до најпримитивните форми на народно драмско изразување, со најсиромашни драмски задачи, а понекогаш и со многу бледи драмски навестувања. Овие едноставни драмски форми покрај како чисто говорни игри можат да се согледаат и во голем број на ора кои покрај кореографски и музичко поетски елементи содржат и бројни драмски елементи. Паралели меѓу руските и македонските ора во кои среќаваме елементи на народна драма можат да се повлечат и во однос на игрите во кои улогата на песните во чисто драмска смисла не доаѓа до израз, бидејќи имаат описно наративен карактер. Но, тоа особено е видливо во песните и игрите со дијалог како мошне истакнат драмски елемент. Меѓу овие игри среќаваме и случаи кога улогите се поделени, а некои делови од дијалогот што се изведува низ песна има сопствено дејство, од одредени лица, по строго утврден ред, кој доследно од почеток до крај. Примери за едноставана народна драма присутна во мимичките игри со примеса на говорен дијалог, можеме да најдеме во двете фолклорни традиции. Тоа се игрите во кои играчите се делат најчесто на две преговарачки половини како што се: „Зет и невеста“, „Змија“ и други ороводни игри од Македонија и песната: „Ние просо сеевме“ како и во други ороводни песни со брачни мотиви во рускиот фолклор, во кои текстот на песната се јавува како елемент кој содржи појаснувања поврзани целото развиено драмско дејство. „Значаен елемент на овие мимички игри е говорниот дијалог, кој е комбиниран со музичката придружба било инструментална или вокална или и двете што донекаде би одговарало на претства со играње и пеење, ако дијалогот е сериозен и на оперета, ако дијалогот е шеговит“ (Јанковиќ, 1940, 77). Во други ороводни игри на пр. („По-за городу гуляет царевич-королевич“, „Заинька“, „Воробушек“ и др.) текстот на песната се јавува како пратечки со појаснувања на сето развиено драмско дејство. Исклучително голем интерес во однос на еволуцијата претставуваат обредните игри кои претставуваат различни видови на работа, како на пр. ороводната игра, воспоставена во дејството и песната целиот процес на обработка на ленот („Под дубровою лен, лен“). (Всеволодско-Гернгросс, 1929.) Во овие народни орски игри, инструменталната придружба има намена на ритмичка потпопра при изведбата на движењата и во чисто драмска смисла не придонесува за драмскиот израз ниту како музичка илустрација на мимичкото дејство, ниту како нејзина идејна подлога.. „Наспроти тоа вокалната музичка придружба на мимичките народни

игри со текстот на песната кој се пее ги доловува мимичките движења правејќи со нив една органска целина, според тоа овие игри потсетуваат на ора, кои се сведени на наједноставните елементи“ (Јанковић, 1940, 77). Со текот на времето едноставните игри почнуваат да се претвораат во народни драми; низ нивното создавање преку процесот на колективната креативност, складирани во меморијата на луѓето, минувајќи од генерација на генерација.

Народните календарски обредни игри биле подвргнати на жестоки прогони од страна на црквата која забранувала маскирање и носење на маски – особено во рамките на празнувањата од Божиќ до Водици. Овој период во повеќето култури е познат по богатството на маскираните поворки кои се карактеризираат со својата „театралност“. Тоа доаѓа од фактот дека со текот на времето, ритуалите го губат магичното значење и се претвораат во извдбени презентации, а во нив се појавуваат елементи на театарот - драматична акција, пародија, дијалог. Синкретичната, музичко-танцовачката, драмската природа на театарските дејства имплицира воспоставување паралела со обредот, тоа ги насочува театролозите и антрополозите, таму да ги бараат корените на овој вид уметност (Балашов, 1974, 7). Употребата на маските е широко распространета и е поврзана со анимистичките претстви. Пробитниот изглед на обредната маска е распространет кај повеќето народи: со маската се олеснува магијата т. е. преселувањето на духот во човекот; со маската се олеснува, се разбира и илузијата за гледачот. Секогаш по завршувањето на обредното дејство маските се спалуваат, за да ги ослободат духовите заклучени во нив. Развојот на обредното дејство со користење на маските на тотемските животни лоши и добри духови и особено често на покојниците во автентичен театар со маски. Особено богати со драматични елементи се игрите што ги изведувале поворките поврзани со новогодишната обредност. Како што веќе споменавме во рускиот фолклор од овие маскирани поворки произлегле народните драми „Барин“ и „Марвух“, до кои првата го претставува купувањето на коњ или бик, а втората е поврзана со погребните обреди и култот на предокот. Во Македонија иако не се кодификувани како во руската традиција сепак може да се каже дека има две сценарија, според кои се исценира „сведбена поворка“, според првото централниот настан претставува умирањето, парчењето и воскреснувањето на елен до учесниците во дружината, а второто е поврзано со грабнувањето на невестата. Исто како во руската и во македонската традиција овие обрени поворки според сценариото и според маските на ликовите може да ги поврземе со култот на предците (повеќе: Петровска-Кузманова, 2008, 47-89). Овие податоци ни укажуваат дека тие генетски се поврзани со старословенските погребни обреди и култот на предците, а постепено со текот на времето се претвораат во забава, комична претстава со погребни сцени на умирањето и воскреснувањето. Во овој правец размислувал В.Е. Гусев кој мошне добро ја забележал потребата од разликувањето на „дотеатарските“ игрови видови на фолклор (маскирање, обредни дејства, народно празнични сценки и народни игри) и сопствено драмско претставување врз основа на фолклорниот или фолклоризираниот драмски текст. Според него, само за вториот може да се каже дека представува народна драма (Гусев, 1977, 14). Овие карактеристики не наведуваат кон народниот театар да се приопштуваат драмските претстви

кои „произлегуваат од театарот со маски“, а кои сопред истражувачите (Mari, 1981, 319-349) имаат голема „врска со литературната драма“. Исто така треба да се забележи дека ако некаде истражувачот може да ги слогледа деловите на драмата како што се заплетот и расплетот тоа е во „сценки на масираните“. Исто така во врска со овие изведби се создава впечаток дека обемот на претствата е доволно голем, а сижето според сфаќањето на современиот истражувач наликува на „народен театар“. Имајќи го предвид оваа сознание едно од основните прашања при истражувањето на народната драма, е како категоријата на магичната должност за време на која обредното дејство задолжително има соодветен ефект преминува во друга категорија, уметничко воспитна со потпирање врз принципите на задолжителното дејство, со што ефектот на театарската постановка како прво се разликува од ефектот на магиските танци. Во истражувањето на народната драма треба да се забележи дека таканаречените драмско/театарски елементи присутни во фолклорот во голема мера се зборовни. Во донос на „сценките на маскираните“ треба да се има предвид дека според состојбата на теренот во Македонија и Русија, фолклорниот текст во народниот театар е темелен врз импровизација на одредени клишеизирани магиски формули. Најчесто постојат повеќе варијанти на еден ист мотив, а нивната изведба во најголем број случаи се темели врз актерската уметност на изведувачите. Со ова е поврзана понатамошната низа на особености и во прв ред на индивидуалноста во изведбата која секогаш е под контрола во дадениот колектив: во оваа смисла особено значајна е улогата на најзначајните членови на колективот кои имаат регулативна функција која може да се спореди со улогата на режисерот во театарот.

Освен во календарските обреди маскирањето во минатото било составен дел на свадбите во Русија и во Македонија во одедени региони. Карактер на драмско дејство носат и голем број обреди, поврзани со семејниот бит, - со раѓањето, бракот и смртта. Особено благопријатна почва за развој на драмски игри се јавува во сложениот и свечен свадбен обред, преку кој често подобро се одразуваат архаичните форми на бракот, туку доминира во колективната игра. Еден од елементите на забава за време на свадбените веселби служи т.н. маскирање кои имаат несомнена театарска природа. Маскираните играле скарани сопрузи, аукција или размена на коњи меѓу селанец и циганка, регрутен собир, суд и др. Голем дел од ликовите кои играат епизоди на свадбата се генетички поврзани со магијата на свадбениот обред и неговата симболика. Така маскирените „кравари“ ја бараат изгубената „јуница“ (невеста), „докторот“ или „бајачката“ ги „лекува“ младите, „службениците“ ги проверуваат документите на присутните и т.н. Текстот што се изведува по правило е комичен. Во градењето на комиката влегуваат и реквизитите на маскираните кои ги комбинираат автентичните и условните – комични предмети: на пр. лекарот има вистински шприц и цевка од самовар за „слушање“ и др. Во Русија овие игри биле присутни на свадбите во руралните региони се до седумдесетите години на минатиот век. Свадбената свечена церемонија во Македонија особено во минатото претставува одреден вид фолклорна претства, која се одвива по строго одредени драматуршки

принципи, во кои се вклучени и актерите и публиката. Самиот обред е проследен со низа песни кои покрај описот на состојбите и љубовните теми се среќаваат и магиски елементи со кои се обезбедува заштита на учесниците во обредот. Така учесниците во ритуалот на себе носат низа знаци кои се атрибуи на плодноста, со обредно магиска функција. Ваквата знакова структура не се однесува само на сферата на предметите присутни во обредот туку и на изведбените елементи како и песните што го следат секој дел од обредот. Бројните истражувачи свадбените обреди ги изедначуваат со народниот театар, тие сметаат дека неговиот опис може да се предаде со театарски термини: пролог, епилог, чин, дејство, учесници, улоги и сл. Но исто така во самиот свадбен чин се вклучени исценации со шеговит карактер. Овие дејства се наочени кон новиот член на заедницата, но и кон оние –што го прифаќаат новиот член. Сите овие наведени компоненти влегуваат во поширокиот вид на структурните законitosti на усната народна театрологија. Како елементи на народната драма треба да се означат специфично организирани функционални зборови на учесниците во ова или она дејство, усни или усно-музички дијалози, реплики, извици и т.н..

Значаен дел од руската народна литература биле вертепите, кои во својот зачеток имале религиозен карактер, но со текот на времето се претвориле во народна драма. Тоа е следната паралела што може да ја подвлечеме меѓу народното драмско творештво во Македонија и Русија, бидејќи во двете традиции ги наоѓаме сценките што се изведувале за време на божиќните празници познати под името Вертеп¹. По својата форма и содржина обредот е поврзан со коледарските поворки кои ги обиколувале населените места утрото на Бадник. Разликата помеѓу овие две поворки е во тоа што тие своите обиколки ги изведувале на Божиќ и наместо по домовите своите сценки ги изведувале на јавни места како што се црквите пред верниците, а подоцна во кафеаните и други места каде во тоа време, се собирал народот. Во Руската традиција на религиозниот дел не заземал многу простор, дека вториот дел од Божиќната драма бил исполнет со популарни песни и секојдневни анегдоти. Со текот на времето куклите исчезнуваат од вертепската игра и нив ги заменуваат актерите. Вертепската игра во Македонија е изведувана, од живи актери (ученици), кои ја носеле куќичката, а нејесто бил изведувал делот со раѓањето на Исус и тројцата кралеви од Исток. Вертепот се изведувал во Македонија особено во

¹ Оваа игра во својата оригинална форма е позната како куклен народен театар, кој се изведувал на сцена која претставувала зграда на два ката. Сцената на која настапувале актерите кукли била кутија направена од иверка, која на врвот имала покрив украсен со позлатена хартија. Во овој вид на Вертепот светиот акт се играл на горната сцена, а световниот на долната, според тоа јасно е дека текстот е поделан на два дела. Настаните поврзани со раѓањето на Христос и епизодите со Ирод, се играле во горниот дел, а долниот дел се играла комедија од секојдневниот живот. Вертеп, која во својата најрана форма најверојатно потекнува од XII век. Вертепот во различни варијанти се изведувал во еден широк словенски ареал: Полска, Русија и Белорусија, Украина, а на Балканот во Македонија, Србија и Хрватска. Во својата првична форма играта Вертеп имала строго религиозен карактер, но со текот на времето таа се менува и се додават делови во кои можеда се пронајде сатира која се однесува на современи состојби.

периодот меѓу двете светски војни. Учесниците во изведбата биле облечени во соодветни облеку и носеле реквизити со кои го надополнувале костимот. Обично во играта учествувале околу десетина учесници, од кои двајца ја носеле куќичката која најверојатно е кутијата сцена остаток од куклената игра, а другите пееле или ги изведувале дијалозите, со поделени улоги меѓу себе и со определен текст во стихови. Според податоците и досегашните истражувања оваа игра во Македонија најразвиена форма имала во Скопје и во Охрид каде низ текстот можат да се препознаат деловите од општото сценарио на Вертепската драма, а особено е застапен третиот дел доаѓањето на тројцата кралеви, исто така овде забележуваме поделба на улогите и присуство на поголем број на ликови. Текстовите функционираа во рамките на своевидна фолклорна театралност, исполнувале одреден сценски простор на утврдени драмски ситуации и поседувале драматуршко театарска мотивираност, а трагите што ги откриваат, зборуваат за одразите на средновековните книжевни текстови во нив (Антиќ, 1987: 87–103). Оваа обредна поворка ги има елементите на народна драма со фиксираниот текст во стихови, кој учесниците го учеле, со максималноста на учесниците во ликовите кои се присутни во текстот, реквизитите што ги носеле и со изведувањето на сцената пред одредена публика.

Развиена народна драма во двете култури наоѓаме во театарот на марионетите, кој од своја страна е тесно поврзан со театарот *сенките* и се смета дека тој израснал од мистериите поврзани со култот на мртвите. Постојат повеќе разновидни форми на овој театар: јавенскиот вајанг со кукли и сенки, кој во значителен степен го чува ритуалниот карактер, кинескиот куклен театар со сенки (попрецизно нејасни силуети) кој во себе не чува никакви траги од религиозната позадина и турскиот „Караџоз“ претставува автентично улична, панаѓурска забава. Може да се каже дека во комичната тематика на „Петрушка“ и „Караџоз“ се слушаат сатиричните ноти, како реакција на народните маси на сите видови притисоци и обиди до страна на господарските класи, како и желбата и потребата да се изрази посилно преку форми кои се далеку од обредноста и култот преку народната комедија. Понекогаш оваа комедија е темпирана на одредени свечености, или се вклучува во рамките на културните претстави, но по слабеењето на власта на црквата и магијата над сознанието на народните маси народната комедија се повеќе добива права на самостојно постоење. Со текот на времето овие народни драми преминуваат во рацете на патувањките актери-професионалци, кои одејќи од село во село, ги даваат своите претстави, ги играат своите мали сценки, исмејувајќи различни типови луѓе, наизменично со пеење и играње и т.н. Театарот „Петрушка“, заедно со горенаведените ороводни игри, вертепските сцени, обредите кои се дел со семејните или календарските празнувања, сите заедно даваат неопходен драматуршки материјал за создавање на руската народна драма. Исто така, во народна драма во руската култура се вклучуваат игрите: „Барин“, „Маврух“, „Лодка“, „Цар Максимилиан“ и т. н. „Цар Ирод“ која, меѓутоа иако се игра со живи актери се класифицира како вертепска претстава. Руската народна драма и народната театарска уметност во целост е најинтересна и најзначајна појава во националната култура.

Недостатокот на простор не дозволува барем накратко да допре до голем број интересни проблеми, кои се поттикнати од запознавањето со богатиот материјал на народната драма и нејзините специфики кои покрај различноста на формите во кои се појавува. Комплексноста на проблематиката со која се среќаваат истражувачи на народното драмско творештво и ограничувањата што ги прават филолошките и етнолошките пристапи, како и малиот број записи, главно од втората половина на дваесеттиот век нè води кон заклучокот дека во Македонија сè уште има простор за нови истражувања и нови пристапи кон народната драма. Затоа мислиме дека во рамките на усната народна литература драматуршко-театарската дејност би била поширока и поразновидна, би заземала поширок простор ако дејноста, којашто спаѓа во редот на изведбените дејности, не е подложна на брзо заборавување и трансформирање заради својата комплексност. Тргувајќи од овие сознанија во предизвикот да се истражи народната драма треба да се има предвид нивниот опстанок и долготраење, што ни укажува дека таа има посебно место во фолклорот. Тоа посебно место го заема со својата постојаност и повторливост низ времето, од една и од друга страна, со трансформациите и нестабилноста темелени врз бројните импровизации, кои се составен дел на секоја нова изведба што ги прави постојано нови и привлечни за учесниците и публиката и покрај клишеизираниот одредници превземени од обредноста. Во тоа и се гледа спецификата на фолклорната изведба, таа не може да се толкува синхрониски со иманентен пристап, бидејќи вклучува симболи, ликови и постапки на предходните изведби менувајќи им го значењето. Секоја изведба е воедно толкување на минатите изведби. Покрај различноста на формите во кои се појавува народната драма ја претставува содржина, а не формата, внатрешно активно и живо, а не надворешно пасивно и мртво и гради нови форми. Затоа може да се сложиме со Богатирјев кога забележува дека „во целата структура промената на еден од елементите ја менува структурата на одделните нејзини елементи“ (Богатирјев, 1971: 76). Во народниот театар јавноста ја носи функцијата уметник и режисер, а сцената и сценографијата се создадени од движењето на уметниците, костумот е тесно поврзан со пантомима и сл. Една од оригиналните карактеристики на народната драма во споредба со уметничкиот класичен театар е тесната поврзаност на драматични, дури и трагични сцени со комедијата. Комичните и драматични елементи можат да бидат преплетени во улогата на истиот актер. Ова преплетување е толку органско што станува тешко да се поделат улогите на драматични или комични, особено затоа што истиот дијалог или костим на актерот, може да влијае на еден дел од јавноста како нешто комично, на друг - како нешто драматично. „Можно е да се наведат многу примери на нераскинлива врска меѓу играта на артистите и составот на публиката, меѓу декорацијата и текстот на пиесата, меѓу декорацијата и уметничкиот простор и уметничкото време за време на претставата и т.н. Сето тоа се причини за проучување на театарските претстави, особено застапеноста на народниот театар, како целосна структура, од која не може да се исклучи ниту еден елемент, без да се измени целината.“ (Богатирјев, 1971: 76). Сите овие наведени компоненти влегуваат во поширокиот вид на структурните законитости на народната драма.

На крајот, треба да забележиме дека разбирањето на изведувачкиот процес во современата наука е еден од начините да се разбере процесот на човековото создавање на културата. На тој начин изведбата може да се гледа како посредник меѓу традиционалното нзење и фантазијата, искуството и уметноста. Според досегашните сознанија темелени врз истражувањата во двете култури општо земено може да се каже дека постојат голем број сличности во однос на народната драма во Македонија и Русија, кога станува збор за едноставните форми на театарско/драмското изразување, а разликите се забележливи во поразвиените форми на народната драма.

Литература:

- АНТИЌ, С. В. (1987). „Тројцата мудреци од исток и раѓањето на Исус Христос во македонските народни обичаи и песни“, *Меѓу книжевен текст и фолклор* Скопје: Студентски збор, 87–103.
- БАЛАШОВ, Д. М. (1974). „Драма и обророво дејство“, *Народный театр*, Ленинград: Ленинградский государственный институт театра, музыки и кинематографии, 7–20.
- БОГАТИРЈЕВ, П. Г. (1971). *Вопросы теории народного искусства*, Москва: Искусство.
- ВСЕВОЛОДСКИЙ-ГЕРНГРОСС, В. (1929). *История русского театра*, т. I, Ленинград – Москва: Театроиздат.
- ГУСЕВ, В. Е. (1977). *Истоки народного театра*, Ленинград: ЛГИТМиК.
- ЈАНКОВИЋ, Д. (1940). „Драмски елементи у нашим народним орским играма и народна орска игра како драмски елемент народних обичаја“, *Гласник Етнографског музеја у Београду*, т.15, Београд: Етнографски музеј, 75-95.
- MARI, Dz. (1981). „Prilog raspravi o ritualnim oblicima...“ *Moderna teorija drame* (M. Miočinović), Beograd: Nolit 319-349 .
- НЕКРЫЛОВА, А. Ф., САВУШКИНА, Н.И. (1991). *Народный театр*, Москва: Сов. Россия.
- ПЕТРОВСКА-КУЗМАНОВА, К. (2008). *Карневалите во Македонија*, Скопје: Институт за фолклор „Марко Цепенков“.
- ПЕНУШЛИСКИ, К. (1968). „Драмските елементи во македонското драмско творештво“, *Петти рацинови средби*, Титов Велес, 39-48.
- ТОЛСТОЈ, Н. И. (1995). *Језик словенске културе*, Ниш: Просвета.
- ЧИЧЕРОВ, В.И. (1957). „Зимний период русского земледельческого календаря XVII-XIX Веков“, *Очерки по истории народных верований*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 205–206.
- ЧИЧЕРОВ, В.И. (1959). „Народная драма. Понятие народной драмы и народного театра“ *Русское народное творчество* <http://bibliotekar.ru/7-russkoe-narodnoe-tvorchestvo/96.htm> (посетено на 2.4.2018).

LADY CAROLINE LAMB AND LORD BYRON: GLENARVON - A VAMPIRE OR A WANDERING JEW

Natalija Pop Zarieva¹, Krste Iliev²

¹Lector Natalija Pop Zarieva, University "Goce Delcev",
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

²Lector Krste Iliev, University "Goce Delcev",
krste.iliev@ugd.edu.mk

Abstract

This paper focuses on an obscure work, produced during the Romantic period in England by Lady Caroline Lamb, a novelist from aristocratic descent. Her novel titled *Glenarvon*, generally dismissed by critics, but considered by Goethe a work worthy for literary consideration, was actually a great financial success, presumably because of its semi-autobiographical frame of the affair she had with Lord Gordon Byron, who was already transforming into a celebrity. Despite the little attention this novel has received, this paper presents it as a Gothic novel which depicts the first Byronic hero outside Byron's opus and successfully blends traits of two archetypal literary characters- the Wandering Jew and the vampire.

Key words: *Gothic, Byronic hero, Wandering Jew, vampire, redemption*

Introduction

Lord Byron was indisputably a Romantic poet who had profound influence on the Gothic treatment of the vampire theme. Byron's *The Giaour* (1813) is the tale of a stranger in the Muslim world, the word denotes "an infidel", who commits double crimes: adultery with a girl from the harem, and after that murder of the Muslim who has killed the girl. For these transgressions, the infidel is cursed to haunt his family like a vampire. However, because of the remorse he shows he is a figure who is likened to the Gothic wanderer, generally presented as a guilty-ridden hero rather than a Byronic hero as they are known to praise their rebellions. Despite the fact that *The Gioaur's* influence on the Gothic vampire tradition is scarce, Byron's public persona as the author of the poem created the association of him with the vampire figure. Consequently, the primary artistic representations of the vampire in fiction were works whose main characters were based on the persona of Lord Byron himself. Lady Caroline Lamb, with whom he was in an intimate relationship, wrote the novel *Glenarvon* and John Polidori, his personal physician, created *The Vampyre*. Both relationships ended in feelings of bitter hostility toward Lord Byron. Caroline Lamb's attempt to stain Byron's reputation with her novel provoked Lord Byron's reaction.

In a verse he wrote, he stated, "I read *Glenarvon*, too, by Caro Lamb-- / God damn!" (Maurois, 1964, p. 353). He further noted that if Lamb had written the truth, the book would have been far better, and "As for the likeness, the picture can't be good--I did not sit long enough" (Maurois, 1964, p. 353).

***Glenarvon*: Characters' analysis**

Lady Caroline Lamb's *Glenarvon* (1816) is the first novel to have employed a figure with evident vampire traits. The novel does not introduce an obvious vampire but implies that its title character displays vampiric characteristics. While the poor artistic abilities and the confusing plot render this work a low literary status, Lamb does offer a noteworthy use of the Gothic by combining the supernatural with the realistic. The novel implies that the supernatural originates from the inner terror which the character endures as a consequence of transgression.

The novel features two main characters: Glenarvon, mirroring Lord Byron, and Calantha, featuring the author Caroline Lamb herself. The protagonists' romantic involvement is therefore the author's representation of her turbulent affair with Lord Byron. Lamb's purpose for writing the novel was to take revenge on Lord Byron for relinquishing her, but also she felt the need to confess her sins publically. She presents Glenarvon as a type of vampire who has hopelessly sinned, while the female character is granted remission of her sins and is forgiven. Calantha's redemption was uncommon within the Gothic wanderer tradition, and evidently comes from Lamb's attempts to clear herself from guilt. However, the vampire metaphor for Glenarvon advances the credibility of his eternal condemnation at the same time tracing the way for the vampire's fame in Gothic fiction in the following period.

Glenarvon's depiction from the beginning of the novel is negative: he is a precarious man, portrayed in line with unearthly Gothic wanderers: the Wandering Jew, the Satan and the vampire. He is first sighted in the moonlight, giving Calantha the feeling as if she were in the presence of a "fallen angel" (p. 121). She is warned against Glenarvon's unnatural state and that "it would surprise you how he howls and barks, whenever the moon shines bright" (p. 122). The image of howling under the moon is evocative of a werewolf, but in this case it establishes the connection of Glenarvon to the vampire who according to folklore appears in moonlight. It is also disclosed that Glenarvon's ancestor, John de Ruthven "drank hot blood from the skull of his enemy" (p. 123), which implies that Glenarvon's vampiric traits are inborn. Lamb employs this image from an anecdote on an alleged event of Lord Byron consuming wine from a skull in Newstead Abbey. (Wilson, 1995, Notes, p. 371) The protagonist's vampirism is also inferred in the novel's description of him being particularly active in nocturnal hours. We learn that would move about in the evening by the pale moon (p. 178). He possesses both characteristics: that of a vampire as a nocturnal wanderer; and that of Milton's Satan, as someone who experiences Hell

inside himself, Glenarvon undergoes the “burning fever of his blood . . . rage within” (p. 178).

Glenarvon displays traits of self-destruction and calls to mind the Wandering Jew who desires his own death but is incapable of reaching it. Additionally, like the Jew, he comes to the realization that he is cursed, hence, nothing can harm him and change this state. The misfortunes and terrors that man is susceptible to cannot affect Glenarvon. He had seen men dying and had witnessed their agony without stirring. Not even terrible storms could move Glenarvon. Although Glenarvon is not presented as a supernatural figure, such depictions describe him unnatural in his actions, and implicitly this refers to Lord Byron as well.

The overt vampiric aspect of Glenarvon’s nature is his ability to drain life from his female victims. While he does not drink his victims’ blood in a literal sense, nonetheless, he depletes their energy, as Byron emotionally weakened the women he seduced and later abandoned them. As Glenarvon and Calantha’s relationship advances, he gains more strength and dominance, while she begins to physically and emotionally shriek. Frances Wilson asserts that Glenarvon drains “the living daylights out of her in order to maintain his own nocturnal existence” (1995, Introduction p. xx). Glenarvon is saved from complete monstrosity, nevertheless, as he informs Calantha of the hazards of his love, stating “My love is death” (p. 229). Calantha is advised by a friend to “look to his [Glenarvon’s] hand, there is blood on it!” (p. 203), implying that, like the Wandering Jew, he bears the mark of a curse; and for the second time in her dream, by the monk who asks her to see Glenarvon’s right hand because “there is a stain of blood on it” but “he [Glenarvon] will not give it you; there is a mark upon it: he dare not give it you” (p. 204). However, Glenarvon unfolds an unblemished hand and shows his “demoniac smile” (p. 204), which horrifies Calantha for, “His eyes glared upon her with fierce malignity; his livid cheeks became pale; and over his forehead, an air of deep distress struggled with the violence of passion, till all again was calm, cold, and solemn as before” (p. 204). Bearing a metaphorical mark on the body and the horrific glare in his eyes are both traits of the Wandering Jew, while his pale complexion asserts his vampiric nature. He subsequently appears in Calantha’s dreams “pale, deadly, and cold: his hand was ice, and as he placed it upon hers, she shrunk from the grasp of death, and awoke oppressed with terror” (p. 172). In spite of Glenarvon’s unnatural behavior, Calantha still feels the affection towards him, even though she is aware that she is committing a sin.

Like Melmoth the Wanderer, Glenarvon needs Calantha to relieve his burden- the curse. He cautions Calantha that he is the Hell and her connection with him will deprive her of entering Heaven (p. 202). Despite being married Calantha is induced by Glenarvon to bind their love with a pledge. Calantha agrees to take the oath because his “words are like the joys of Heaven: Thy presence is the light of life” (p. 218). Hence, she makes a transgressive action against God by violating her marriage

vow. She has also sinned against the family by committing adultery. Calantha utters the blasphemous words that Glenarvon is "the light of life" as if he were God.

The sacrilegious marriage ceremony takes place during the half crescent moon, evocative of the horns of Satan. The moon is also generally presented in vampire literature as infusing vampires with life energy. During the ceremony, the moon casts frightful shadows (pp. 219-20), foreshadowing misfortune for the couple. When Calantha accepts his ring, her forehead begins to burn, indicative of the guilt she feels, as if the sacrilegious union had marked her like the Wandering Jew. This burning is likened to that of Glenarvon, as on "his pale forehead . . . the light of the moonbeam feir" (p. 220), indicative of his mark of the cursed Wandering Jew. Once Calantha has sealed her doom with Glenarvon, the narrator expounds the moral of the tale, anticipating the novel's final resolution. The moral is that no one is beyond redemption if he or she feels remorse about the sin and repents, for God is merciful even when humanity is not. This philosophy, however, Lamb only employs to Calantha while Glenarvon is doomed to condemnation because Lamb wanted to represent him as unable to atone.

Soon after the impious marriage union, Glenarvon deserts Calantha, leaving her overwhelmed in sorrow. This mirrors Lamb's emotional state when Byron abandoned her, so she portrays Byron metaphorically as a vampire who leaves women destroyed when he deserts them (Wilson, 1995, Introduction p. xx). Calantha repents for her transgressive actions with Glenarvon. Before she dies, she gains her husband's pardon, and she feels that God has forgiven her for her sins.

The plot here becomes more complicated and tedious and Lamb has probably involved all the events in order to make it a parallel to Byron's life. Since, at that time, Byron was fighting for independence in Greece. After the battle for Irish freedom, in which Glenarvon distinguishes himself, he has a dreadful vision, which provides the culminating and powerful supernatural ending of the novel. "Visions of death and horror persecute me," cried Glenarvon. "What now do I behold—a ship astern! . . . Is it that famed Outch merchantman, condemned through all eternity to sail before the wind, which seamen view with terror, whose existence until this hour I discredited?" (pp. 364-5) They come across the well-known Flying Dutchman, a ship with a crew of deadly sailors, who are obliged to sail the seas eternally, similar to the Wandering Jew who is cursed to wander until Judgment Day. The scene is also reminiscent of Coleridge's *Ancient Mariner* who sails about the sea as a penance for his crime of killing the albatross. The spectral images that Glenarvon sees on the ship are also suggestive of the *Ancient Mariner's* encounter with the Death and Life-in-death figures on the spectre-ship. (pp. 365) Glenarvon and his men to follow the ship until Glenarvon goes mad and jumps into the sea. He seems unaffected when his companions try to rescue him and hears a voice doom him, "you did not bow the knee for mercy whilst time was given you: now mercy shall not be shown" (p. 366).

The novel concludes with the affirmation, "God is just; and the spirit of evil infatuates before he destroys" (p. 366). This striking conclusion implies that there is no salvation

for the Gothic wanderer who shows no compassion for his victims and who does not repent. His lack of desire to repent makes him closer to the Byronic hero who praises his rebellion and crimes, which was Byron's characterization of a vampire in *The Giaour*. Despite her obvious dislike of Lord Byron, Lamb decided to make some changes in the second version, so she gave a more moderate description of Glenarvon as satanic, and she excluded the suggestive sexual relationship between Glenarvon and Calantha from the first edition. Furthermore, the second edition is more dutiful of religion, and all comments of "God" were generally or replaced by "Father." (Clubbe, 1979, pp. 210-212) Calantha is even represented as turning to Catholicism before her death, which Lamb felt was unsurprising as the novel was set in Catholic Ireland (Wilson, 1995, *Introduction* p. xxiv).

Conclusion

Glenarvon's significance for the Gothic tradition and its influence upon the vampire figure cannot be overstated. Evidently, Glenarvon is not intended to be a real vampire, but his vampiric traits would have influence on John Polidori, whose famous story would create one of the most typical figure in English fiction in the following period. *Glenarvon* also represented the first novel to recover a transgressive Gothic wanderer figure, preceding such villains in the Victorian novels for two decades. Clearly, the redeemed wanderer is the female character, thus relating Calantha to the feminine Gothic tradition. Lamb's representation of a Gothic wanderer investigates the psychological transformation of a person who passes from transgression to redemption, which would be further developed in works, such as *Varney the Vampire* and *Dracula*. Glenarvon was amply criticized, but notably, two contemporary authors appreciated it. William Godwin was recommended to read the novel and since he later befriended Lamb, it's likely that he agreed. (Wilson, 1995, *Lamb*, p. 377) And, Edward Bulwer-Lytton noted that when he was a young boy, "Glenarvon: made a deeper impression than any romance I remember, and, had its literary execution equalled the intense imagination which conceived it, I believe it would have ranked among the few fictions which produce a permanent effect upon youth in every period of the world" (Wilson, 1995, *Caroline* p. 377). Another reason why he expressed such liking to the novel is that Bulwer-Lytton was a great personal admirer of Byron and wanted to imitate his actions. When he met Lamb in 1824, the novel contributed to his infatuation with her, hoping to take Byron's place in her heart (Campbell, 1986, pp. 5-6). While *Glenarvon* was the first novel to offer salvation to the Gothic wanderer, the public reputation of Lord Byron and Lady Caroline Lamb was not restored. The novel ironically portends Byron's death in Glenarvon's death in the battle for Irish independence. Byron died from an illness eight years later while fighting for the Greek cause for independence from the Ottoman Empire.

Primary sources

Lamb, L. C. (1995). *Glenarvon. 1816*. London, UK: J.M. Dent.

Secondary sources

Auerbach, N. (1995). *Our vampires, ourselves*. Chicago: University of Chicago Press.

Campbell, J. L. (1986). *Edward Bulwer-Lytton*. Boston, MA: Twayne.

Clubbe, J. (1979). Glenarvon Revised--and Revisited. *The Wordsworth Circle*, 10(2), 205-217. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24040915>

Frost, B. (1989). *The monster with a thousand faces*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.

Hennig, J. (1949). Goethe's Klaggesang. *Irish. Monatshefte*, pp. 71–76 Vol. 41, No. 2 University of Wisconsin Press.

Maurois, A. (1964). *Byron. 1930*. New York, NY: Frederick Ungar.

Melton, J.G. (2011) *The Vampire Book: An Encyclopedia of the Undead*, Detroit: Visible Ink Press.

Partridge, C. and Christianson, E. (2009). *The lure of the dark side*. London: Equinox.

Paul Douglass (1999). "The madness of writing: Lady Caroline Lamb's Byronic identity". *Pacific Coast Philology*. Pacific Ancient and Modern Language Association. 34 (1): 53–71. [doi:10.2307/1316621](https://doi.org/10.2307/1316621). JSTOR [1316621](https://www.jstor.org/stable/1316621)

Wilson, F. (1995). Caroline Lamb and Her Critics. In *Glenarvon. 1816*. (pp. 375-96). London, UK: J.M. Dent.

Wilson, F. (1995). Introduction. In Lamb, L. C. *Glenarvon. 1816*. (pp. xvii-xxxvi). London, UK: J.M. Dent.

Wilson, F. (1995). Notes. In Lamb, L. C. *Glenarvon. 1816*. (pp. 367-74). London, UK: J.M. Dent.

УДК: 811.163.3'344.22

811.111'243'344.22

ПРЕГЛЕД НА МАКЕДОНСКИОТ И АНГЛИСКИОТ ГЛАСОВЕН СИСТЕМ: ВЛИЈАНИЕТО НА МАЈЧНИОТ ЈАЗИК ВО СОВЛАДУВАЊЕТО НА ПРАВИЛЕН ИЗГОВОР НА АНГЛИСКИ ЈАЗИК

Весна Продановска-Попоска¹

¹Доц. д-р, Факултет за биотехнички науки, Универзитет Св. Климент
Охридски-Битола,

vesnaprof@gmail.com, vesna.prodanovska@uklo.edu.mk

Апстракт

Усвојувањето на странски јазик е сложен процес бидејќи јазикот природно се појавува како систем на структури со поставени правила и компоненти во неговата содржина како што се фонологијата, морфологијата, синтаксата, семантиката и прагматиката. Со цел да се стекне оваа комплексност и да се резултира со успех, изучувачите на јазикот треба да ги применат овие правила и да ги разберат структурите на овој комплексен систем. Изговорот има важно место во процесот на учење на странски јазици, бидејќи е прва работа со која се соочуваат учениците кога ќе се запознаат со јазикот-цел. Разбирливиот изговор е од суштинско значење за двете страни, и за говорникот и за слушателот при што се избегнуваат недоразбирањата и меѓусебната комуникација се одвива лесно. Овој труд дава преглед на двата гласовни системи - македонскиот и англискиот, влијанието на мајчиниот јазик врз јазикот-цел, особено во однос на изговорот и заедничките грешки во користењето на согласките и самогласките кои се појавуваат кај студентите во Македонија- изучувачи на англиски како странски јазик.

Клучни зборови: *Изговор, мајчин јазик, учење на англиски јазик, гласовен систем*

ВОВЕД

Усвојувањето на странски јазик е сложен процес бидејќи јазикот природно се појавува како систем на структури со поставени правила и

компоненти во неговата содржина како што се фонологијата, морфологијата, синтаксата, семантиката и прагматиката. Со цел да се стекне оваа комплексност и да се резултира со успех, изучувачите на јазикот треба да ги применат овие правила и да ги разберат структурите на овој комплексен систем. Изговорот има важно место во процесот на учење на странски јазици, бидејќи е прва работа со која се соочуваат учениците кога ќе се запознаат со јазикот-цел. Секој наставник по странски јазик честопати се среќава со ученици/студенти кои имаат добри општи познавања и владеење на јазикот но сепак нивниот изговор на изучуваниот странски јазик не им е најсилна стана т.е. се оценува како говорник со недоволно разбирлив изговор. Разбирливиот изговор е од суштинско значење за двете страни, и за говорникот и за слушателот при што се избегнуваат недоразбирањата и меѓусебната комуникација се одвива лесно.

Едно од малкуте истражувања за тековната состојба на изговорот по Англиски јазик меѓу студентите во Македонија е спроведено од д-р Анастасија Кирова-Наскова- наставник и истражувач од Универзитетот Св. Кирил и Методиј во Скопје, кое се спроведило во текот на 2010 година со наслов “NATIVE SPEAKER PERCEPTIONS OF ACCENTED SPEECH: THE ENGLISH PRONUNCIATION OF MACEDONIAN EFL LEARNERS”, Research in Language, 2010, vol. 8 DOI 10.2478/v10015-010-0004-7, каде се прикажува и анализа направена низ веб апликација на 17 испитаници, студенти по Англиски јазик и книжевност од Филолошкиот факултет при Универзитетот Св. Кирил и Методиј-Скопје. Анализата ги прикажува карактеристиките на изговорот на студентите-изучувачи на англиски јазик. Во истражувањето се оценуваше нивото на „accented speech” започнувајќи од “**no foreign accent**” до “**Very heavy accent**”. Освен општата состојба на акцентите се покажани и одредени вариабли на согласните и самогласните сегменти, оценувани од британски и американски оценувачи. На табелите прикажани од 47 до 52 страна (графичкиот приказ 3,4 и 5) се прикажани резултатите за состојбата на консонантите, вокалите и општите променливи кои влијаат врз изговорот на 17-те испитаници. Иако истражувањето на Киркова-Наскова се однесува пред сè за сегментните карактеристики на вокалите и консонантите, во една посебна табела се прикажани резултатите во однос на редот на променливите кои влијаат на општиот впечаток на “foreign-accented speech”, и тоа од најмногу до најмалку влијателна според следниов редослед: (1) консонанти, (2) интонација, (3) ритам, (4) вокали (5) граматички грешки, (6) акцент, (7) квалитет на гласот на говорникот (8) брзо темпо на зборување и (9) бавно темпо на зборување.

Во последниот дијаграм (слика 5 стр.51) авторката ги илустрира доминантните променливи кои покажуваат странски акцент, но иако истото преовладување е прилично мало, сè уште е индикативно. Според Киркова- Наскова (ibid),... кога изговорот се оценува како добар и како

на роден говорник или скоро близок до родниот говор, изговорот на консонантите го раскрива она што се нарекува „nonnativeness“ при исказот на говорникот; кога изговорот се смета за прифатлив дури и ако говорникот има забележлив странски нагласок, во таков случај интонацијата остава најмногу впечаток како несоодветна; во случаи кога изговорот се смета како несоодветен и со силен степен на странски нагласок, најзабележителните карактеристики кои влијаат врз родниот говорител се перцепирањето на вокалите и граматичките грешки“.

АНАЛИЗА НА ПРОБЛЕМАТИЧНИТЕ ВОКАЛИ И КОНСОНАНТИ НА СТУДЕНТИТЕ МАКЕДОНЦИ-ИЗУЧУВАЧИ НА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК

Разгледувајќи ги резултатите од погоренаведеното истражување, кое добива улога на појдовна точка за понатамошно истражување од сличен вид, авторот на овој труд имаше за цел да ја претстави тековната состојба на изговорот на студентите од Универзитетот Гоце Делчев- Штип, според претходни набљудувања и сведоштва како наставник по предметот Фонетика и Фонологија на англискиот јазик. Примерите се конкретизирани во текот на семестарот за време на вежбите на тема за дебата " *Divorce- pros and cons* " (Развод - добрите и лошите страни) и се однесуваат на учениците од првата година, со завршен прв семестар на насоката Англиски јазик и книжевност и студентите од Бизнис логистика, со завршен трет семестар, втора година на Факултетот за туризам и бизнис логистика. Заклучоците презентирани во табелите 1 и 2 ги анализираат проблемите и грешките на изговорот при изучувањето на англискиот јазик.

Табела 1. Најпроблематичните вокали за студентите Македонци-изучувачи на англискиот јазик

Првата колона ги претставува вокалите кои често се изговараат погрешно а втората колона дава информации кои од вокалите се употребуваат на нивното место проследени со пример на збор.

/æ/ во зборот „that“	Поради фактот дека овој вокал / æ / не постои во македонскиот јазик истиот честопати се изговата како / e/ “ten”
/ʌ/ во зборот „rush“	Иако овој вокал постои во македонскиот јазик сепак честопати се меша со /ɑ:/како во зборот “far”
/i:/ во зборот „deep“	Иако долга варијанта на вокалите на македонски нема, честопати овој вокал се меша со неговата

	кратка варијанта /i/ като во зборот “hit”
/u:/ во зборот “pool”	Иако долги вокали нема во македонскиот јазик честопати овој вокал се меша со неговата кратка варијанта /ʊ/ като во зборот “bull”
/ɜ:/ во зборот „heard”	Овој вокал не постои во мајчиниот јазик на учесниците и честопати се изговара сосема погрешно кај изучувачите од пониско ниво и тоа како / ʌ / като во зборот „rub” и / иликато/ɑ:/ во зборот “cart”
/ə/ во зборот teacher <u>er</u>	шуа(schwa) не постои во мајчиниот јазик и честопати се изговара слично како/ʌ/ или најчесто според правописот во зборот.
/ əʊ/во зборот boat	Како заедничка грешка за сите изучувачи од Македонија е дека тие во голем дел не прават разлика меѓу писмената и говорната форма и ете зошто овој вокал се изговара како / ɒ /, както е во зборот “dock” или пак како / ɒʊ/, кое е прифатливо но сепак се смета како грешка според RP. (<i>Received Pronunciation</i>)
Долгите и кратките варијанти на вокалите i, u, o како во зборовите seen /i:/; threw /u:/ и raw/ɔ:/	Овие вокали не дека се целосно непознати но во мајчиниот јазик на студентите постојат само со својата кратка варијанта така што е потребно повеќе внимание и вежби за истите да можат да се усвојат правилно и со точна употреба.

Табела 2. Најпроблематичните консонанти за студентите Македонци-изучувачи на англискиот јазик

Првата колона ги претставува консонантите кои често се изговараат погрешно а втората колона дава информации кои од консонантите се употребуваат на нивното место.

/θ/ во зборот thought	Не постои глас сличен на овој консонант во мајчиниот јазик на
-----------------------	---

	испитаниците и поради тоа често се изговара како /t/ или како /s/ заради блискоста при артикулацијата.
/ð/ во зборот although	Не постои глас сличен на овој консонант во мајчиниот јазик на испитаниците и поради тоа често се изговара како /d/ или како /z/ заради блискоста при артикулацијата.
/w/ во зборот water, worry	Изучувачите од пониско ниво обично овој консонант го заменуваат со /v / како во зборот virtual
/ŋ/ во зборот thing	Овој консонант обично се изговара во својата полна форма т.е. целосно одделно се изговараат /ng/ без да се слеваат како еден глас.
/r/ во зборот far	Овој консонант обично се изговара целосно независно од тоа каде се среќава во зборовите или во група, бидејќи нема кратка т.е. слаба форма на R во мајчиниот; а правилото за испуштање (елизија) на /r/ на крајот после вокал не секогаш се помне кај изучувачите.

Табелите ги прикажуваат типичните грешки при усвојувањето на англискиот поточно при совладувањето на изговорот кај изучувачите-Македонци. Доста познато е дека доброто познавање на гласовниот систем на јазикот-цел е важен фактор при надминувањето на интерференцијата на мајчиниот јазик и успешниот развој на вештината зборување.

ГЛАСОВНИОТ СИСТЕМ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Гласовниот систем на македонскиот литературен јазик се состои од 31 вокал (Конески, 2004:85). Како и кај другите јазици така и во овој, пак според истиот автор (Конески, 2004:87) вокалите се поделени на ..., две главни групи: самогласки (вокали) и согласки (консонанти). Во македонскиот литературен јазик финкцијата на вокалот ја има и самогласката Р. Конески нагласува дека: „ Самогласките (вокалите) се разделуваат на самогласки од преден ред и од заден ред, според придвижувањето на јазикот напред и назад. Самогласки од преден ред се Е, И, а од заден А,О,У. Според степенот на подигнување на јазикот самогласките се делат на високи (И,У), средни (Е,О) и ниски (А)

(Младеноски, 2014:77). Што се однесува до англискиот јазик според Роуч (Roach, 1998) вокалите во англискиот јазик се А, Е, I, О, U, (Roach 1998:12). Според IPA (International Phonetic Alphabet) во најосновен поглед се делат на отворени и затворени, полуотворени и полузатворени, предни, централни и задни. Понатаму (ibid.) се делат на 7 кратки и 6 долги вокали –едногласници (монофтонзи), 8 двогласници (дифтонзи) и 5 трогласници (трифтонзи).

Долгите вокали не фигурираат во македонскиот јазик но сепак фигурираат два еднакви вокали на пример во глаголите при образувањето на множина на некои именки. Според Конески (Конески, 2004:97), Нешто поразлично се среќава на средината или крајот на зборот, особено кога имаме вообичаена позиција вон акцентот. Во тој случај и двата вокала се изговараат целосно „слеано“ како еден долг вокал. Тоа се случува со глаголите од а-групата во 3 лице множина, сегашно и минато време: *викаат, викаа*; исто така во случаите како што се: *траам, чмаам, снаа, чии, судии, змии* итн“.

Според контрастивната анализа на фонолошките системи на македонскиот и англискиот јазик на **В. Силјаноски од 1976**, даден е дијаграмот (слика 3.1.) подолу за вокалите на двата јазика. Со црвено се прикажани вокалите на македонскиот јазик, со сино долгите вокали на англискиот јазик а со зелено се дадени кратките вокали на англискиот јазик.



Слика 3.1 Дијаграми на англиските и македонските вокали (адаптирано според Силјаноски 1993, Ashby 2000 и Roach 2001)

Извор: Анастасија Киркова-Наскова 2009

Консонантите ((Младеноски, 2014:77-78) во македонскиот стандарден јазик сѐ делат на звучни Б,Д,Г,С,Џ,Ѓ,В,З,Ж и безвучни П,Т,К,Ц,Ч,Ќ,Ф,С,Ш,Х. Гласовите Р,Л,Љ,М,Н,Њ,Ј се карактеризираат со поголема звучност од другите консонанти и се приближуваат кон вокалите. Во рамките на консонантите тие составуваат специјална група на гласови и се наречени *сонанти*. Исто така консонантите (ibid.) според начинот на образувањето се делат на оклузивни, фрикативи, африкати а според местото на образување се делат на: усни (лабиални), лабиодентални, дентални, алвеорадни, тврди палатални, палатални и веларни.

Силјаноски (Силјаноски, 1976:103) забележува дека во литературниот македонски јазик или приближно ист број на „консонанти фонемии“, како и во англискиот. Поголем дел од нив кога се изговараат изолирано т.е. самостојно многу наликуваат на англискиот но во сврзан говор (connected speech) ваквите случаи се намалуваат. Македонскиот систем на консонанти вклучува (ibid.) „...

дваесетишест фонеме и тие се доста добро хамонично и симетрички подредени (/p,t,k,b,d,g,f,s,ʃ,v,z,ʒ,c,č,ġ, dz, ġ, dž, m,n, nj, lj, r, l, x,j/)“

Но има и такви консонанти во англискиот јазик кои ниту постојат ниту имаат еквивалентна форма на македонски како на пример /w/ кои во својата оригинална форма не постојат во мајчиниот јазик на студентите, иако не се сепак целосно непознати за говорниците бидејќи сепак точно овој консонант е најблизок до /u/ т.е. до У. Освен /w/ како целосно нови но не сосем непознати се сметаат и двете варијанти на денталниот фрикатив /th/ т.е. безвучен (интер)дентален фрикатив-/θ/ и звучен (интер) дентален фрикатив -/ð/. Тие во својата оригинална форма се непознати за македонските говорници но според прикажаното во истражувањето на Киркова-Наскова (Киркова-Наскова, 2009:50 fig3) [Frequency of distribution of consonantal variables] честопати Македонците кои зборуваат англиски истите ги мешаат со денталните т.е. звучниот и безвучниот алвеоларен експлозив/d/ и /t/.

Има неколку фактори кои влијаат на изговорот на Македонците кои изучуваат англиски јазик. Прво овие изучувачи користат гласови карактеристични за нивниот мајчин јазик не и за англискиот. На второ место, кога читаат или зборуваат најчесто изучувачите го користат правилото за анкцентирање на првиот слог што е специфично токму на навниот мајчин јазик. Кога изучувачите читаат или зборуваат, многу често се случува дадени зборови да ги прочитаат или изговорот со акцент еднаков на оној од мајчиниот јазик. На пример а) „динамичен/dynamic“ или б) „хотел/hotel“). Тоа најчесто е резултат на јазичен трансфер, кој според Одлин (Odlin, 2000:27) се определува како „влијание кое е резултат на сличностите и разликите помеѓу јазикот-цел и кој било друг јазик кој е претходно (и веројатно недоволно) усвоен“.

Во примерот под а) („динАмичен/dynamic“) акцентот е еднаков, т.е. в македонскиот пример е определен на третиот слог од крајот (Конески 2004) т.е. на “А”, а в англискиот според Merriam Webster Dictionary <http://www.merriamwebster.com/dictionary/dynamic> :

¹dynamic

adjective dy·nam·ic \dī-'na-mik\

обележано со primary accent [ˈ] на вториот слог, според кој сосем случајно се добива акцент на истото место и во двата примери.

Но за зборот под б) („хотел/hotel“) во примерот на македонски (хОтел) Конески (2004:141) го посочува „Правилото на местото на акцентот кај самостојните зборови [...1. На првиот слог стои акцентот на зборовите составени до два или три слога; 2. Кај повеќесложните зборови акцентот стои на третиот слог од крајот]“.

Но во примерот на англиски (hotel) според <http://www.merriam-webster.com/dictionary/hotel> :

hotel

noun ho-tel \hō-'tel, 'hō-\

акцентот стои на вториот слог, така што се добива збор акцентиран на Е наместо на О како што е на мајчиниот јазик. Притоа македонците говорители, предводени од правилото за акцент на сопсениот јазик, во комуникацијата на

англиски ваквиот збор го изговараат со македонски акцент, т.е. наместо /hotEl/ се изговара како /hOtel/. Според Одлин (ibid.) „...ефектите од ова влијание се манифестираат како позитивен и негативен трансфер, при што првиот има олеснувачки карактер и е резултат на сличностите меѓу двата јазика, додека вториот го оневозможува успешното усвојување на јазикот поради дивергенцијата на структурите во двата јазика“.

Според правилото за акцентирање по Конески (Конески, 2004:159),... за придавките (и прилозите) од странско потекло, акцентот на третиот слог од крајот добиваат следните (коишто завршуваат) на –ичен: дрАстичен, хрОничен, итн... и коишто завршуваат на –урен: кУлтурен, Опскурен..“. Но ако се земат предвид истите т.е. сличните зборови на англиски ете што точно се добива како резултат за акцентот прикажан според <http://www.merriam-webster.com/> :

-drastic

adjective dras·tic \ 'dras-tik\

-chronic

adjective chron·ic \ 'krä-nik\

-cultural

adjective cul·tur·al \ 'kəlch-rəl, 'kəl-chə-\

-¹obscure

adjective ob·scure \äb-'skyür, əb-\

Ако се погледне подетално, се забележува дека во првите три примера (драстичен, хроничен, културен) состојбата во однос на акцентот е иста како и на мајчиниот јазик. Но при последниот пример (obscure) Македонците-изучувачи на англиски јазик го применуваат правилото кое им е познато од македонскиот- мајчин јазик т.е. на третиот слог од крајот кон почетокот такашто зборот се употребува со „ македонски акцент“ како резултат на јазичниот трансфер. Освен тоа македонскиот правопис е фонетичен: секоја фонема си има свој симбол- буква во азбуката. Англискиот од друга страна е многу посложен пришто се забележуваат различни комбинации на соодносот меѓу буква-глас. Така што изучувачите не секогаш прават разлика меѓу писмената и говорната форма како што е на нивниот мајчин јазик, кадешто писмените и усните форми си наликуваат. Тоа исто така е паралелно со правилото за изговор на таканаречените „ silent letters“ т.е. букви кои не се изговараат, карактеристични за англискиот јазик. Така на пример зборот “лосос“ обично се изговара како /sælmən/ наместо /sæmən/. Изучувачот којшто не знае како се изговара зборот кој ја содржи таквата буква (silent letter), заради влијанието од македонскиот правопис и навиката да се изговара/ прочита секоја од напишаните букви, несвесно греши и ја изговара буквата непотребно“(Киркова-Наскова, 2009).

ЗАКЛУЧОК

Во овој труд беше прикажан преглед на двата гласовни системи - македонскиот и англискиот, при што гласовниот систем на македонскиот литературен јазик се состои од 31 глас. Како и кај другите јазици вокалите се поделени на две главни групи: самогласки (вокали) и согласки (консонанти), а во македонскиот литературен јазик функцијата на вокал ја има и самогласката Р, што од друга страна не е воопшто карактеристично за англискиот. Самогласките (вокалите) се разделуваат на самогласки од преден ред и од заден ред, според придвижувањето на јазикот напред и назад, а според степенот на подигнување на јазикот самогласките се делат на високи средни и ниски. Силјаноски забележува дека во литературниот македонски јазик има приближно ист број на „консонанти фонеме“, како и во англискиот. Поголем дел од нив кога се изговараат изолирано т.е. самостојно многу наликуваат на англискиот но во сврзан говор (connected speech) ваквите случаи се намалуваат. Македонскиот систем на консонанти вклучува дваесетисест фонеме и тие се доста добро хамонично и симетрички подредени. Во однос на влијанието на мајчиниот јазик врз јазикот- цел, појавата на позитивниот и негативниот трансфер е јасно видлива и особено изразена во поглед на употребата на акцентот поточно правилото за акцентирање кое во дадени случаи комплетно се пренесува од мајчиниот јазик на јазикот-цел. Што се однесува на заедничките грешки во користењето на согласките и самогласките кои се појавуваат кај студентите во Македонија- изучувачи на англиски како странски јазик, може да се заклучи дека како изучувачи на странски јазик којшто е комплетно различен од мајчиниот во поглед на дикција, структура, фонологија, интонација и флуентност, Македонците- изучувачи на англискиот јазик како странски, се чини дека не отстапуваат подалеку од останатите изучувачи чиј мајчин јазик потекнува од истата група на јазици. Така што најтипичните грешки не се среќаваат при совладувањето на новите или „непознатите“ фонеме туку точно во оние кои според одредени карактеристики се разликуваат од веќе познатите гласови (долги наспроти кратки вокали).

ЛИТЕРАТУРА

1. Kirkova-Naskova, A. (2010): NATIVE SPEAKER PERCEPTIONS OF ACCENTED SPEECH: THE ENGLISH PRONUNCIATION OF MACEDONIAN EFL LEARNERS. *Research in Language*, 2010, vol. 8. DOI 10.2478/v10015-010-0004-7
2. Mladenoski, Ranko (2014) Теорија на поезијата. ISBN 978-608-244-018-7.
3. Odlin, T. (2000). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: CUP.
4. Roach. P, (1998): *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press
5. Киркова-Наскова, А. (2009):“Показатели на странски изговор во англоамериканскиот меѓујазик”, MA thesis. Sts Cyril and Methodius University-Skopje, Macedonia, 2009
6. Силјаноски, В. (1976). Контрастивна анализа на фонолошките системи меѓу македонскиот и англискиот јазик. Докторска дисертација. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.

Интернет страници

1. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hotel>
2. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/obscure>
3. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/drastic>
4. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/chronic>
5. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cultural>
6. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dynamic>

ЖАНРОТ ПОЛЕМИКА ВО ДОМАШНАТА И СВЕТСКАТА ЛИТЕРАТУРА

Милена Ристова - Михајловска

доктор по хуманистички науки, Општина Штип, ristova_milena@yahoo.com

Апстракт

Во овој труд правиме хронолошки приказ на појавата и развојот на жанрот полемика. Полемичките дела во хеленската литература датираат од II век пред новата ера. Првото појавување на *полемичката литература* произлегува од Египет. Од шестиот век Шпанија станува легло на *христијанската полемика* против Евреите, кои, пак, одговарале со *контра-трактати* на латински јазик. Како податок за „преживевани“ полемички списи постои една општа листа што содржи околу осумдесет книги, додека бројот на полемички дела од тоа време е над 250. Во Украина и Белорусија *полемичката литература* датира од верските религиозни борби на XVI и XVII век. Во редот на средновековните дејци од нашиве простори, ставаме акцент на полемиките на: Константин Кирил Филозоф, Презвитер Козма и Црноризец Храбар. Трудовите „Беседа против богомилите“ од Презвитер Козма и „За буквите“ од Црноризец Храбар припаѓаат на жанрот *ораторска полемика*. Меѓу нив има многу заеднички елементи. И двете дела се состојат од одделни прашања (тези, сфаќања), што авторите ги отфрлаат или толкуваат. Така, структурата и на двете дела претставува единство од микро-структурни единици што ја чинат поетиката на средновековната полемика од македонската писмена традиција.

Клучни зборови: *полемика, беседа, поетика, теза, антитеза*

1. ЖАНРОТ ПОЛЕМИКИ (ПОЛЕМИЧКА ЛИТЕРАТУРА). ПОИМ И ДЕФИНИЦИЈА ЗА ЖАНРОТ ПОЛЕМИКА

Полемиката како жанр, или *полемичката литература* воопшто, се вбројува во редот на научно-литературните видови. Научно-литературните видови содржат белези: и на научниот, и на уметничкиот стил. *Расправата* е студиозен напис посветен на одредено прашање од некоја научна област. По дефиниција, научните тврдења се: поткрепени со аргументи; изворите од кои се црпи информациите се наведени во фусноти. Според тоа, *расправата* се одликува со: објективност, студиозност и документираност. Во неа јасно се издвојуваат: воведниот дел, каде се поставуваат тезите, разработката, каде аргументирано се докажуваат тезите и заклучокот, каде во кратки црти се потенцираат изведените заклучоци. Докторските дисертации се еден вид *расправи*. *Трактатот* и *студијата* се другите називи (синоними) на расправата. *Полемиката* е напис во кој: се расправа за нечии сфаќања, се оспорува нечија теза, односно со аргументи се побива туѓото мислење. Таа претставува остар судир на две мислења. Ставовите се одбрануваат со

аргументи, но многу е важна и јазично-елоквентната способност на авторот. Се случува во полемиката да се нападне и личноста, а не само идејата, што не е многу чесен начин на полемизирање. Силата на аргументите во комбинацијата со силата на јазикот се најмоќните елементи во полемиката, а успешноста зависи од судот на оние што ја читаат, слушаат или гледаат (значи, зависи од поширокиот аудиториум). Публиката го донесува последниот суд, па затоа треба да се внимава со ниските удари на личноста, зашто тоа е несимпатично и на крајот секогаш осудено.

2. ЖАНРОТ ПОЛЕМИКА ВО ДОМАШНАТА И СВЕТСКАТА ЛИТЕРАТУРА

Полемичките дела во хеленската литература датираат од II век пред новата ера. Во II век п.н.е., појавата на христијанството влијаело на создавањето на новите книжевни облици: апологија и *религиозна полемика* и *беседништво* (Свети Григориј Богослов, Свети Јован Златоуст). По овие писатели, грчката книжевност навлегува во византиската, во која ги задржала своите класични облици и антички традиции, но добила истакнато христијанско обележје. Првото појавување на *полемичката литература* произлегува од Египет. Иако паганските народи, како по правило, не биле склони кон нетрпеливост во однос на религијата, тие биле толку нетрпеливи во однос на јудаизмот. Според тоа, во Египет од анти-еврејските списи потекнуваат и *апологетски* и *полемички дела* во одбрана на јудаизмот. *Полемичка литература* создавал, уште во средината на третиот претхристијански век, еден свештеник по име *Мането*, кој го напишал делото „Историја на египетските династии“. Дело во кое полемичкиот текст е базиран на одбрана на „оведувањето на новата религија“, односно почетоките на христијанството. Голем број лица, болни од лепра, од страна на египетскиот крал Аменофис биле протерани од земјата и испратени во каменоломи или во пустина. Меѓу нив бил и еден свештеник од Хелиополис, кој се викал Мојсеј. Овој свештеник ги убедил своите другари да се откажат од поклонување кон боговите на Египет, говорејќи за нова религија, описно и *полемички* образложена во текстот. Под негово водство, сите лепрозни го напуштиле Египет и по многу перипетии, стигнале во областа на Ерусалим. Во различни временски интервали од овој век се појавуваат тие *полемички дела* и нивната тенденција и идејност е да ја бранат еврејската религија, со нагласување на супериорноста на јудаизмот над паганството. Во редот на тие дела припаѓаат оние со кои се дава објаснување на законот Мојсеев и се даваат остри критики на идолопоклонството. Полемиката на христијанството кон јудаизмот доведе до создавање на посебен книжевен жанр, познат во книжеvnата наука како *полемичка литература*. Нов *полемички елемент* бил воведен од страна на христијанството, а тоа е толкувањето на библискиот текст. Со цел да го оправда своето постоење, новата религија ги добива своите етички принципи од јудаизмот. Во полемиките се тврди дека таа била основана за да ја исполни мисијата на јудаизмот и се прави обид да се докаже исправноста на одредени наводи од Библијата. На страна од Евангелието и делата апостолски, првата христијанска *полемичка работа* против Евреите претставува едно дело на Јустин Филозоф, наречен уште и Јустин Маченик поврзано со разговорот со

Евреинот Трифун, со наслов „Разговор со Јудеецот Трифун“, кое било создадена нешто по војната против Римјаните. Јустин предавал реторика. Напишал повеќе апологии за христијаните што ги упатил до царот Адријан. Во првата своја апологија вели вака: „Не е праведно да ги осудувате христијаните само поради нивното име, а без да ги сослушате нивните причини. Христијаните не се атеисти: тие го почитуваат Бога: Оца, Сина и Светиот Дух. Државата нема причина за страв од нив. Христовото царство е од овој свет. Рим нема подобри поданици од христијаните. Погледнете ја промената во нивните карактери и во животот! Откако го напуштија обожавањето на лажните богови и демони, тие редовно плаќаат даноци, подаваат рака на сиромаси, ги сакаат сите луѓе..." Од неговите многубројни грчки списи, зачувани се две: *Прва апологија* и *Дијалог со Јудеецот Трифун* во кој го опишува својот премин во христијанството. Јустин ја гледал филозофијата како „најдрагоцен дар Божји“ што го води човекот одново и одново кон Бога. Тој смета дека грчката филозофија претставува еден вид подготовка за премин кон христијанството. Создавањето на светот, па и раѓањето на Исус ги објаснува во неоплатонска смисла. Тој докажува дека христијанската вистина и филозофија имаат исти извор – Божествениот Логос. Јустин е приведен околу 165 година во Рим за време на прогонот на христијанскиот цар Марко Аврелиј. Кога настапило гонењето од Марко Аврелиј, Јустин напишал втора апологија и му ја упатил на владетелот. По ова, философот Крискент го обвинил како христијанин. Од завист што Јустин го победувал во сите расправи, Јустин попаднал во темница. Посакувајќи му смрт на Јустин, а плашејќи се овој некако да не се оправда пред судот, Крискент начекал прилика, па според преданието, тој успеал да го отруе Јустин во занданата. Еден извештај од црковната историја чува спомен од судскиот процес во кој Јустин вешто стои во одбрана на христијанството. Одредени црковни отци, кои живееле по Исус, знаеле сè помалку и помалку за јудаизмот и само ги повторувале аргументите што биле користени од страна на нивните претходници, дополнети со повеќе или помалку клеветнички напади, позајмени од анти-еврејските списи. Од шестиот век Шпанија станува легло на **христијанската полемика** против Евреите. Меѓу бројните **полемички дела**, напишани таму, од најстарите и најважните е она на бискупот Исидор од Севилја (латински: Isidorus Hispalensis, 560-636). Во книгата со наслов „Католицизмот против Евреите“ (De fide catholica contra iudeos), архиепископот од Севилја успеал да ги групира сите библиски пасуси со цел да ја покаже вистината за христијанството. Евреите му одговориле аргументирано на архиепископот и автор, Исидор, со **контра-трактати** на латински јазик. Полемичките дела и списи во тој период се произлезени од перата на христијанските мислители. Покрај веќе споменатиот Исидор од Севилја, важни се имињата на полемистите:

Петар Дамјан (Petrus Damiani, 1007-1072); Петар, (Petrus Venerabilis, 1090-1156), игумен на Клуни, Франција, кој е автор на една полемичка расправа против исламот и на една анти-еврејска полемика; Јоаким од Фјоре (Joachimus Calaber, 1132-1202) и многу други. Во деветтиот и десеттиот век од нашата ера кај Евреите се буди **полемичкиот дух**. Неколку научници во тој период имаат испишано студии за двете библиски и световни науки, со кои, од една страна,

им овозможија на анти-хријанистите да се унапредат против христијаните, но од друга страна, создадоа и систематска одбрана на еврејските верувања. Првиот познат *полемист* од тој период беше Давид Мерван, кој осмото и десеттото поглавје од своето дело „Ishrun al-Maḳalat“ го има посветено на побивање на христијанските догми. Тој ги напаѓа аргументите на Црквата и на еврејскиот религиски систем преку кој се идеализира Божествената личност. Треба да се нагласи состојбата со „преживеани“ полемички расправи. Нивниот број е значително помал во однос на вкупниот број тогашни дела од овој вид. Таков е случајот со повеќето од литературни дела на Средниот век, особено во периодот на неговите почетоци. Голем дел од делата не ги преживеале несреќите. Исчезнати се како резултат на војните, пресвртите на црквата и политиката, како и од немањето доволно пишувачи, поради тоа што бројот на образовани луѓе во тоа време бил значително намален.

Полемиката со јудаизмот е присутна во речиси секој книжевен жанр на средниот век: во проповедите на свештениците; во нивната кореспонденција; во историската хроника; во поезијата; во коментаторската литература (записи, белешки, автографи) и др. Во еврејската литература, исто така, се појавува анти-христијанската дискусија како жанр. Тој жанр, чие именување е општо прифатено како *полемичка литература*, уште се нарекува и „литература на спорот“. Факт е дека вакви полемички списи и дела се јавуваат пред и од почетоките на христијанството. Науката не располага со сите тие еврејски списи од овој вид, креирани пред XII век, но како податок постои една општа листа на такви работи за периодот за кој станува збор (до XII век). Листата содржи околу осумдесет книги, додека бројот на полемички дела напишани од страна на христијаните е над 250. Табелата подолу ги прикажува обемот и хронологијата на ширењето на полемичките текстови. За жал, сите овие листи се нецелосни, а науката не располага со поцелосни податоци.

Столетие	Број на полемички трудови во источно-христијанската литература	Број на полемички трудови во западно-христијанската литература	Број на еврејски полемички дела
II- III (до 313 г.)	20	/	/
IV	8	2	/
V	6	12	/
VI	1	1	/
VII	9	4	/
VIII	6	/	/
IX	2	6	/

X	2	1	/
XI	1	6	1
XII	4	25	9
XIII	3	14	16
XIV	6	18	14
XV	6	40	27
XVI	2	30	14
Вкупно	56 20	159	81
Вкупно христијански дела	76	159	/
Вкупно еврејски дела	/	/	81

Полемичката теологија се одликува со употребата на теолошки аргументи, посветени на историјата или однесувањето на контроверзноста околу верските прашања. Таа се разликува од апологетиката, интелектуалната одбрана на верата. Полемиката на Мартин Лутер со Еразмо Ротердамски претставува **пример за теолошка полемика**. И двајцата оставаат пишани дела како одговор едното на другото. Впрочем, Лутеровото дело е одговор на **полемиката** со наслов „Слободата на волјата“ од Еразмо Ротердамски. Негово најпознато дело е „Пофалба на глупоста“, напишана во 1509 година. Во него ја критикува корупцијата во Црквата, залагајќи се за живот во кој човек ќе се раководи според постојните морални и религиозни начела. Делата на Еразмо биле меѓу првите печатени книги што имале голема читателска публика и секако придонеле за отворање на патот на протестанската реформација. Оваа **полемика** водена од Еразмо Ротердамски и Мартин Лутер се состои во тоа што Еразмо го застапуваше хуманизмот и рационализмот низ одредувањето за слободната волја човекова да чини добри дела, додека Лутер ја застапуваше верската предестинација, односно врховниот авторитет на божјата волја и верата како единствената закрила на доброто. На Еразмовото начело дека „добрите дела го чинат добриот човек“, Лутер одговара дека „само добриот човек ги чини добрите дела“, со што сака да каже дека залудно му е на човека да чини добри дела ако тие не се производ на вистинската вера. Во Украина и Белорусија **полемичката литература** датира од верските религиозни борби на XVI и XVII век, особено оние во 1596 год. **Полемичките текстови** биле напишани на староукраински и старополски јазик, а ретко биле пишувани на црковнословенски. Бурните **верски и политички полемии** биле иницирани од страна на Пјотр Скарга и Бенедикт Хербст, кои остро ги критикувале институционалните и духовни „пороци“ на православната црква. Во својата полемика, Скарга на идеолошка основа ја има истакнатото програмата на црковната унија. Во редот на другите **полемички дела** од украинската

литература што ја бранеа догмата на Црквата од Исток и истовремено ги критикуваа католичките учења и ги бранеа делата на римските папи и новиот Грегоријански календар, се вбројува и православната книга на Герасим Смотрички, „Клуч за царството небесно“, (1587), составена од две расправи. Еден непознат препишувач во првата половина на XV век, веројатно, на Света Гора, ги препишал *полемичките трактати* на царот Јован Кантакузин. Конкретно за истакнување се: замислената апологија за христијанството во споредба со исламот и документот против Јудејците.

Полемиката како специјален средновековен книжевен жанр била негувана во средниот век. Се развива врз основа на развиените антички примери, кога противположените мислења се негирале и бранеле во вид на т.н. апологии. Познат е составот на Платон со наслов „Апологија на Сократ“. Развива уметничко книжевно дело врз основа на одбрана на став, гледиште што доаѓало до израз посебно на преодот од паганство во монотеизам, кога се јавува потреба од силни апологети. Византиската средновековна книжевност била преплавена со познати апологети и полемичари: Атинагора, Атанасиј Александриски, Василиј Велики. Овој развиен и познат жанр влијаел кај одлично изградените книжевници од првата словенска генерација.

Во редот на средновековните дејци од нашиве простори, ќе ставиме акцент и детална разработка и интерпретација на полемиките на: Константин Кирил Филозоф, Презвитер Козма и Црноризец Храбар. Во „Пространото Кирилово житие“ житиеписецот го претставува св. Кирил како учен и мудар човек, филозоф, оратор и проповедник. Според традициите на автобиографскиот жанр, творецот презема различни уметнички потфати (досетки, интервенции) и користи изразни средства за да ги претстави: богатата култура и знаење на учениот св. Кирил, начитаноста, богатата лектира и полемичката дарба на проповедникот. Реторичките прашања, споредбите, градацијата и христијанската симболика – сето ова е богатство од уметнички интервенции - потфати со кои житиеписецот ја издигнува, опишува и восхвалува личноста на св. Константин - Кирил. Св. Кирил посветува голем дел од својот живот на учењето, преку кое помага на многу народи и тоа користејќи ги следниве интервенции, својствени за полемичката литература: со разум и решавање проблеми, одговора на прашања; води расправи со тријазичниците; преку својата образованост, полемички дар и вера, ги побива нападите со реторички прашања, проследени со аргументи, како на пример, „И тоа како вие не се срамите да признаете само три јазика, а сите други народи и јазици да бидат слепи и глуви?“, користи цитати од Библијата; Кириловиот богословски спор е според сите правила на античката реторика; аргументите „за“ и „против“ се изложени во нагорна градација; библиските цитати се наредени во согласност со внатрешната хиерархија на светите книги; реториката во говорот на филозофот-проповедник е во комбинација со големата тревога и возбуда за иднината на словенската просвета. Во оваа наша работа ставаме акцент и правиме интерпретација на полемиките на Константин Кирил-Филозоф преку: спорот со Јован Иконоборец; спорот со тријазичниците во Венеција; Арапската (Сараценска) мисија (851год.); Хазарската мисија (860-861год.); Моравската мисија (863год.).

„Беседа против богомилите“ е полемичко дело кое припаѓа на ораторската проза. Поимот „беседа“ што е ставен во насловот покажува дека станува збор за полемичко, но во исто време и објаснувачко дело. Суштината на спорот во неа се базира на разјаснување на објектот на кој е упатена критиката. Со терминот „беседа“ најчесто се означува проповед, хомилија, поука, слово во вид на дијалог (полемика) и сл. Во старословенските ракописи наоѓаме *Беседа од Јован Златоуст и цариградскиот патријарх Калист, Беседана тројцата светители, Беседа на Кирил Александриски со Несториј, Беседа против богомилите* од Презвитер Козма и др. Овој жанр наоѓа свое место и во македонската писмена традиција. Една македонска лествица со беседи на светите отци од втората половина на XIV век сега се чува во Цетињскиот манастир под бр. 73, додека друг ракописен зборник од XV век со беседи од Јован Златоуст, по потекло од охридската црква „Света Богородица“, се чувал во Старата збирка на Народната библиотека во Белград, под број 415. Според Донка Петканова, зборот „беседа“ претставува литературен термин што во буквална смисла означува разговор, какво што е неговото значење и денес. Беседата означува проповед и во суштина преку неа се открива односот проповедник - слушател. Трифуновиќ во својот „Азбучник српских средњевековних књижевних појмова“, беседата ја дефинира како проповед, хомилија. Беседата ги влече своите корени од антиката. Со неа како книжевна творба се изразуваат говорничките вештини. Античката беседничка традиција се открива во византиските хомилии, дијалози или разговори. Трудовите „Беседа против богомилите“ од Презвитер Козма и „За буквите“ од Црноризец Храбар припаѓаат на жанрот **ораторска полемика**. Меѓу нив има многу заеднички елементи. И двете дела: се јавуваат по конкретен повод и изразуваат ставови на официјалната власт, во однос на значајни, суштествени проблеми за општеството. И двете дела се состојат од одделни прашања (тези, сфаќања), што авторите ги отфрлаат или толкуваат. Така, структурата и на двете дела претставува **единство од микро-единици што ја чинат поетиката на средновековната полемика од македонската писмена традиција**. Тие микро-единици се потчинети на целокупната тема и тоа: во едниот случај - осудата на еретиците и моралните недостатоци, а во другиот случај - отфрлувањето на непријателите на словенското писмо и неговата заштита. Слично на Црноризец Храбар, и Козма во воведот на делото ја става темата во историски контекст. Во воведниот дел и на двете полемички дела Божјото провидение е воведено како тема врз која се фокусира суштината на текстот. „О писменех“ е краток полемичен текст (трактат) напишан на едноставен и конкретен начин. Темата е појавата и постоењето на словенската писменост, а идејата - да се докаже оправданоста на постоењето на таа писменост, нејзиното огромно значење, како и одбрана од нападите од тријазичниците (оние што ги сметале за свети само трите јазици: грчки, латински и еврејски). Текстот се состои од три дела: историско - јазичен дел, со воспитен карактер; полемички - во вид на прашања и одговори; заклучок - во кој ја искажува својата љубов и гордост. Во вториот дел се води полемика со непријателите по класичниот систем: теза, антитеза, синтеза.

Тезата е прашање, антитезата - одговор, а синтезата - заклучок. Во трактатот се полемизира околу три прашања: Зошто бројот на буквите во словенската азбука е 38, а не 24 како во грчката? Зошто се потребни словенските книги и словенската азбука? Кој Ви ги создал буквите? – прашање упатено кон непријателите.

3. МЕСТО ЗАКЛУЧОК

СТРУКТУРНИ ЕЛЕМЕНТИ НА ЖАНРОТ <i>ПОЛЕМИКА</i>			
ТЕЗА	АНТИТЕЗА	СИНТЕЗА	
Тезата може да биде претставена преку прашање	Антитезата може да биде претставена преку одговор	Синтезата е претставена преку заклучокот.	
Тезата може да биде претставена преку директен напад.	Антитезата може да биде преку директна одбрана или афирмација на предметот на одбрана.	Заклучокот може да биде експлицитно искажан.	Најчесто заклучокот е имплицитен, така што се изведува логички заклучок од кажаното преку антитезата.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Лариса Рыбачева

Заведующий кафедрой гуманитарных наук и искусств филологического
факультета Воронежского государственного университета
rybacheval@mail.ru

Аннотация

Вербализация эмоций в русской языковой картине мира отражает те конфигурации смыслов, которые характерны для «русского взгляда на мир» (Д.Н. Шмелев). Это видно прежде всего на лексическом уровне, в частности во фразеологизмах со значением эмоций, а также в так называемых коммуникативах - эмоциональных образованиях типа междометий, а также в кинесике – жестах и мимике.

Ключевые слова: *фразеологизмы со значением эмоций, картина мира.*

Эмоции, являясь одной из форм отражения и познания действительности, дают нам информацию о внутреннем мире человека. Известно, что сами эмоции универсальны, но структура эмоциональной лексики имеет национальную специфику: отражение эмоций в каждом языке самобытно. Д. Н. Шмелев писал: «...концептуализация мира эмоций проводится каждой культурной языковой общностью по-своему. Чувства, описываемые русскими словами *радость, грусть, тоска*, значимы именно для русской культуры и русского языка. Таким образом, используя для описания универсального мира человеческих чувств слова, обозначающие эмоции в отдельно взятом языке, мы неизбежно принимаем концептуализацию мира, задаваемую именно этим языком» [Шмелев 2001 : 10].

В частности, недостаточно исследованными можно считать механизмы вербализации эмоциональной сферы. Отражая особенности национальной психологии и менталитета в целом, средства номинации, описания и выражения чувств являются едва ли не самым культурно-специфичным фрагментом языковой картины мира (ЯКМ).

Понятие картина мира рассматривается учеными как «упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [Попова, Стернин 2002: 4]. Национальная картина мира представляет собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа. Она обнаруживается в единообразии поведения народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях народа о действительности, пословицах.

Особенно интересными в этом плане оказываются фразеологизмы со значением эмоций, которые, пользуясь словами А.Д. Шмелева, включают «лингвоспецифичные конфигурации идей», характерные для «русского взгляда на мир».

Теория дифференциальных эмоций определяет эмоцию как сложный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и чувственно-переживательный аспекты. Лицевые нервы, мышечная ткань также задействованы в эмоциональном процессе.

Так, фразеологические единицы со значением эмоций отражают характерные черты эмоций и интерпретируют их в духе народного самосознания. В статье принято расширенное понимание фразеологии, в частности во внимание принимаются собственно эмоциональные образования типа междометий, которые по своей функции являются коммуникативами, поскольку они не называют эмоции и чувства, а выражают их, сообщают о них.

Рассмотрим, как отражается русский взгляд на мир во фразеологизмах, выражающих разные эмоции - эмоции радости и страха

Так, **радость** обостряет восприимчивость к миру, позволяет нам восхищаться и наслаждаться им. Радостный человек видит мир в его красоте и гармонии, воспринимает людей в их лучших проявлениях. Радость заставляет человека с особой остротой ощутить свое единство с миром. Радость – это не просто позитивное отношение к миру и к себе, это своеобразная связь между человеком и миром [Кэррол Э. Изард 2003 : 153].

Радостные переживания полезны и благотворны для человеческого организма. Когда мы испытываем радость, все системы нашего организма функционируют легко и свободно, разум и тело находятся в расслабленном

состоянии, и этот относительный физиологический покой позволяет нам восстановить затраченную энергию [Кэррол Э. Изард 2003 : 155].

В русской языковой картине мира эмоция радости связана с лексемой **сердце**. Например: **сердце выиграло** (разг. прост.), **сердце радуется** (разг. экспрес.), **сердце таит** (разг. экспрес.), **от всего сердца** (прост. экспрес.), **с чистым сердцем** (разг. экспрес.), **до боли (в сердце)** (разг. экспрес.); **трогать сердце** (книжн. экспрес.); **владеть сердцем** (устар.); **овладевать сердцем** (устар.). Например:

- *Ах, господин, господин! – обратился он [бродяга-поселенец] вдруг ко мне как-то странно, – поверишь ты: как завидел я твой огонек, **сердце во мне выиграло**, право не лгу!* (Короленко. Соколинec); – *Когда сидишь ты на коне с саблей в руке, **сердце**, глядя на тебя, **радуется*** (А. К Толстой. Князь Серебряный); [Васильков:] *О, Лидия, Лидия! Как **сердце мое таит** при одном воспоминании о тебе! Ну, я же знаю, учишься неплохо... Завтра подавай заявление. Пиши **от всего сердца**, взволнованным почерком, чтоб энтузиазм был виден* (В. Шефнер. Сестра печали).

Кроме того, вместилищем эмоции радости является **душа**. Например: **вызваться духом** (устар.); **душа радуется** (разг. экспрес.): *Карась решил показать себя молодцом и уже **вызвался духом**, намереваясь заявить среди новых товарищей свой характер, вполне достойный бурсака* (Помяловский. Очерки бursы); *Рядом с моей новой избой стоит сосновый смолистый пенёк в два обхвата. Я поглядываю не него, и **душа радуется**: вот она, в трех шагах* (Ал. Иванов. Новое топориче).

Проявление эмоции **радости** связано с **жестами**, например: **всплескивать руками (в ладоши)** (экспрес.): *Палкообразный Иван Алексеевич вздрагивает, тупо глядит на пассажира и, узнав его, весело **всплескивает руками*** (Чехов. Счастливчик) и с **мимикой: не оторвать глаз** (экспрес.): *Уже за двором, отойдя, он обернулся, глянул: розовый куст ало светил под солнцем, **глаз не оторвать*** (Чехов. Куст сирени).

В русском языке много коммуникативов, выражающих эмоцию радости. Например: **Вот это да!** (экспрес.): *Особенно запомнился ему огромный слон, переступающий с ноги на ногу и раскачивающий хоботом! **Вот это да!** Стояли люди, глазели на слона и всякие байки рассказывали* (Ч. Айтматов. Ранние журавли); **Ёлки-молалки** (прост. шутол.): – Ну, **ёлки-молалки!** Это ж сказка про белого бычка получается. Эдак мы с вами до утра ни о чем не дотолкуемся (М. Просекин. Отверженный).

Что касается другой, противоположной эмоции радости, - эмоции страха, то тут обстоит дело по-другому. Как отмечает К. Изард, страх, особенно в его крайних проявлениях, переживается нами довольно редко, большинство людей боится этой эмоции. Переживание страха ощущается и воспринимается как усилия, направленные на избежание угрозы, на устранение опасности. Страх может быть вызван как физической, так и психологической угрозой. Переживание страха сопровождается чувством неуверенности, незащищенности, невозможности контролировать ситуацию. Однако страх несет в себе и адаптивную функцию и заставляет человека искать способы

защиты от возможного вреда. Предчувствие страха может стать импульсом для укрепления «Я», может побуждать индивида к самосовершенствованию с целью снижения собственной уязвимости (Кэррол Э. Изард 2003 : 324)

В Словаре С.И.Ожегова данная эмоция трактуется следующим образом: **Страх**: 1. Очень сильный испуг, сильная боязнь. 2. События, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса. 3. Очень, в высшей степени, очень много, ужас. (Ожегов 1999 : 772).

Чувство страха связано с физиологическим состоянием, в основе которого лежит лексема кровь: **кровь в жилах застывает** (устар.), **кровь стынет (в жилах)** (разг. экспрес.), **кровь леденеет (леденела) (в жилах)** (разг. экспрес.). Например: *Я обмер... почувствовав, что **кровь у меня в жилах застывает**: покойница открыла глаза* (Гоголь. Вий); *Услышу голос только, и **леденеет в жилах кровь**. Убить может* (Н. Строганов. Бабушкин рассказ); *Услышу – **кровь** у меня **стынет в жилах**, сердце бьётся, я вся дрожу* (Одоевский. Княжна Зизи).

Внешнее проявление страха связано с физиологическим проявлением, в частности, а) с **потом** : **обливаться холодным потом** (разг. экспрес.) и б) с **дрожью**: **бросает в дрожь** (экспрес.), **дрожать как (осиновый) лист** (разг. экспрес.), **поджилки дрожат** (прост. пренебр.) и с **ногами**: **подкосить ноги** (устар.). Например: - *Дядя Роман стонал и мычал во сне. Дышал он прерывисто, тяжело, Илья, прислушиваясь к его стонам, **обливался холодным потом**, боясь, что с дядей Романом приключится беда* (В. Астафьев. Перевал); - *В ней всё настойчивее и сильнее разрастался тайный, рискованный замысел, от которого даже **бросало в дрожь**, но знала она, что отказаться от него уже не сможет* (В. Быков. Знак беды); *Матрёна вся **дрожала как осиновый лист**, ей-то какое дело дрожать? А как же прикажете ей не дрожать, когда через неё сочинилась вся эта беда?* (Чернышевский. Что делать?); - *Слаб я, Илюха, ой слаб, - сокрушался старик. При виде его проклятого, и особенно при запахе все у меня поджилки задрожат, истома какая-то пойдет по телу и внутри **жжение получится**. Словом, полное затмение рассудка* (В. Астафьев. Перевал); - *Страх и отчаяние **подкосили им ноги*** (М. Чулков. Пересмешник, или славянские сказки).

Внутреннее проявление страха связано с лексемой душа: **душа уходит в пяты** (устр.), **душа в пятках** (разг. экспрес.), и наоборот, если человек преодолевает в себе страх, он **набирается духу** (разг. экспрес.). Например: - *И вы дали себя перевязать и пересечь, как бабы! Что за оторопь на вас напала? Руки у вас отсохли аль **душа ушла в пяты**?* (А. К. Толстой. Князь Серебряный); - *А он как посмотрит на меня из-под чёрных очков, **поджилки затряслись и душа а пятках*** (С. Емонский. Неизреченный свет).

Проявление **тревоги, испуга, тоски, страха** связано с сердцем: **сердце дрожит (трепещет) как (словно) овечий хвост** (прост. шутл.), **сердце захолонуло** (прост. экспрес.), **сердце заходится** (прост. экспрес.), **сердце**

замирает (разг. экспрес.), *сердце ёлкает* (разг. экспрес.), *сердце покатилося* (прост.). Например: - *Что с вами?* – промолвил Лаврецкий и услышал тихое рыдание *Сердце его захлонуло...* Он понял, что значили эти слёзы (Тургенев. Дворянское гнездо); *У меня часто сердце заходится* (Лесков. Грабёж); - *Увы! Как перенести сию разлуку? Печаль занимает дух... замирает сердце... Хладеет кровь* (Н. Новиков. «Трутень»); Аркадий Иванович был невыносимый человек: *всегда веселился, всегда подмигивал, не говорил никогда прямо, а так, что сердце ёкало* (А. Н. Толстой. Детство Никиты); - *Ох!* – перебивала её Анна Васильевна, - *не напоминай мне об этом. Как я вспомню, куда ты хочешь ехать, сердце у меня так и покатится* (Тургенев. Накануне).

3) Пренебрежения: *пожать плечами*: Даже достоинство самых обыкновенных уже не было видно в его произведениях. Истинные знатоки и художники только *пожимали плечами*, глядя на последние его работы (Гоголь. Портрет).

В русском языке мы находим широкие возможности для передачи эмоционального состояния субъекта, которые могут быть сведены к ряду основных типов (моделей):

1. глагольная модель: *он тоскует*;
2. наречно – предикативная модель: *мне грустно*;
3. субстантивная модель: *у меня тоска*;
4. адъективная модель: *она весела*;
5. причастная модель: *я взволнован*;
6. предложно-падежная модель: *я в волнении*.

Следует отметить, что абсолютных, полных синонимов среди синтаксических синонимов не существует. Различия их, как пишет С.Н. Цейтлин, носят всегда характер очень тонких оттенков, но тем не менее всегда могут быть выявлены [Цейтлин 1976 : 83]. Эти различия связаны с разным формально-содержательным составом главных компонентов в исходной и производной конструкциях, что обуславливает, в свою очередь, различия между обобщенным грамматическим значением этих предложений или их разные семантические реализации общем инвариантном типовом значении модели.

В него входят предложения с глаголами *досадовать*, *стыдиться*, *бояться* и их дериваты. Например: *Во время обеда он смотрел сурово и обиженно, как будто все ему досадили чем-то* (Вересаев); *Ей досадно, скучно, душно, что даже плакать хочется* (А. Чехов); *Ефимов вдруг поймал себя на мысли, что боится того, что сможет сказать Сергей* (ТСРГ); *Весь день в доме было нехорошо, боязно, говорили тихонько и неприятно* (М. Горький).

Наречно-предикативную модель можно, видимо, считать основным средством передачи психического состояния. Неслучайно соответствующие предложения иногда оказываются единственным средством описания той или иной ситуации (*Мне совестно, Мне приятно*). Наречно-предикативные предложения передают состояние как нечто безотчетное и произвольное. Ср. *Мне как-то грустно сегодня* при невозможности сказать *Я как-то грущу сегодня*. Второе предложение кажется неестественным, так как глагольная

модель, описывая состояние, дополнительно подчеркивает активность субъекта. В рассматриваемых предложениях, напротив, акцентируется пассивность субъекта. Среди наречно-предикативных преобладают предложения, в которых говорящий рассказывает о своем собственном состоянии. Это связано, видимо, с тем, что анализируемые предложения описывают состояние как бы «изнутри».

Глагольные предложения, передавая состояние, указывают обычно на внешнее обнаружение состояния. В них отчетливее, чем в других структурах, реализуется «валентностный потенциал» стержневой лексики. Ср. *Я боюсь (обычно – чего-нибудь)* и *Мне боязно. Я радуюсь (чему-нибудь)* и *Мне радостно*.

Таким образом, очевидно, что каждый язык обладает собственным пластом эмотивной лексики, с помощью которой также передается значительное количество информации, важной для успешной коммуникации. С одной стороны, существует ряд определенных особенностей, обуславливающих различия в составе данной лексики сопоставляемых языков, с другой — есть предпосылки, определяющие ее универсальный характер.

Использование соответствующих эмотивной лексики в синонимичных синтаксических конструкциях показывает, что между синтаксическими синонимами существуют категориальные различия, обусловленные их неодинаковой структурной организацией. Кроме того, каждый ряд синтаксических синонимов может быть рассмотрен как особая, в известной степени замкнутая микросистема, внутри которой устанавливаются особые, только ей свойственные взаимоотношения между составляющими ее элементами. Каждое предложение, сочетая в себе общие, категориальные свойства горизонтального и вертикального ряда, в то же время в чем-то неповторимо и индивидуально.

Литература

1. Изард, Кэррол Эллис. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард; Пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. — СПб. и др. : Питер, 2003. — 460 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира / Попова З. Д., Стернин И. А. – Воронеж : Истоки, 2002. – 59с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII - XX вв./ Под ред. А. И. Федорова. - М :Топикал, 1995. – 608 с. Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность / Шмелев А. Д. – М. : Языки славянской культуры, 2002. - 496с.
5. Цейтлин С.Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика //Синтаксис и стилистика. – М.: Наука, 1976, с. 161 – 182.
6. Шмелев Д.Н. Русский язык и внеязыковая действительность / Д.Н. Шмелев. - М. : Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

МЕСТО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ИТОГИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ. РЕДАКТОРСКИЙ АСПЕКТ

Сахарова Дарья

Магистрант 1 курса филологического факультета направления 42.03.03
«Издательское дело»
Воронежский государственный университет
dariashrv@yandex.ru

Аннотация: в статье дана характеристика детской научно-популярной литературы, описаны ее цели, основные виды и черты, представлены результаты социологического опроса, на основе которого выявлен репертуар и уровень востребованности детских научно-популярных изданий на современном книжном рынке в России, а также проанализированы языковые и стилистические особенности текстов научно-популярных произведений для детей и подростков (на примере книги А. О. Ишимовой «История России в рассказах для детей»).

Ключевые слова: научно-популярное издание, детская научно-познавательная литература, детская научно-художественная литература, языково-стилистические особенности, занимательность.

Общеизвестно, что познание окружающей действительности является необходимым условием развития личности каждого человека – в первую очередь ребенка, который в процессе взросления нуждается в самой разнообразной информации об окружающем мире. Такой интерес и призвана удовлетворить детская научно-популярная литература.

По определению Государственного стандарта, научно-популярное издание – это «издание, содержащее сведения о теоретических и (или) экспериментальных исследованиях в области науки, культуры и техники, изложенные в форме, доступной читателю неспециалисту» [1]. Здесь же отметим, что научно-популярную литературу также именуют научно-познавательной и развивающей.

Н. Е. Кутейникова предлагает следующее содержание понятия: «Научно-познавательная литература – это специфическая область искусства слова, стремящаяся в доступной и образной форме отразить те или иные факты

науки, истории, развития общества и человеческой мысли и на основе этого расширяющая кругозор читателя» [2].

Как видим, отличительными признаками научно-популярной литературы от собственно научной являются иная форма подачи материала и читательская аудитория, в числе которой стоит выделить и малоподготовленных читателей – детей и подростков.

Детскую читательскую аудиторию принято классифицировать в соответствии с общепринятыми возрастными этапами развития личности человека:

- 1) младенческий возраст (0–1 год);
- 2) ранний возраст (1–3 года);
- 3) дошкольный возраст (3–6 лет);
- 4) младший школьный возраст (6–11 лет);
- 5) средний школьный возраст (11–15 лет);
- 6) старший школьный возраст (15–18 лет) [3].

Очевидно, что перечисленные группы следует рассматривать, подразделяя их на ряд других подгрупп. При этом важно учитывать возраст, уровень образования, степень подготовки читателей к восприятию информации, психологические особенности и другие признаки.

Вопрос о месте и роли детской научно-познавательной литературы в настоящее время является весьма актуальным. Основной целью детских научно-популярных изданий является развитие любознательности, познавательной активности юных читателей, а также формирование у них навыков научного мышления.

Выделяют следующие разновидности научно-познавательной литературы для детей и подростков:

1. Дидактическая научно-популярная литература. Обращается к читателям, у которых «определенный интерес к науке уже сформировался, существует конкретное (первичное или более развитое) представление о предмете, потребность в расширении своих знаний» [4]. Произведения этого направления предназначены для детей среднего и старшего школьного возраста. Как правило, они пишутся в более деловой и дидактической форме, отличаются широкой объективностью, точностью и абстрактностью подачи научного материала.

2. Научно-художественная литература. Обращается к читателям, «чей интерес к науке еще не сформировался (или не до конца сформировался)» [4], т. е. к читателям дошкольного и младшего школьного возраста. Научные знания в произведениях такого направления авторы доносят до маленьких читателей через художественный образ и сюжетное повествование.

В зависимости от возрастных и психологических особенностей восприятия научного материала юными читателями, художественность в научно-популярных произведениях будет постепенно убывать, а достоверность и детализация научных сведений, напротив, возрастать.

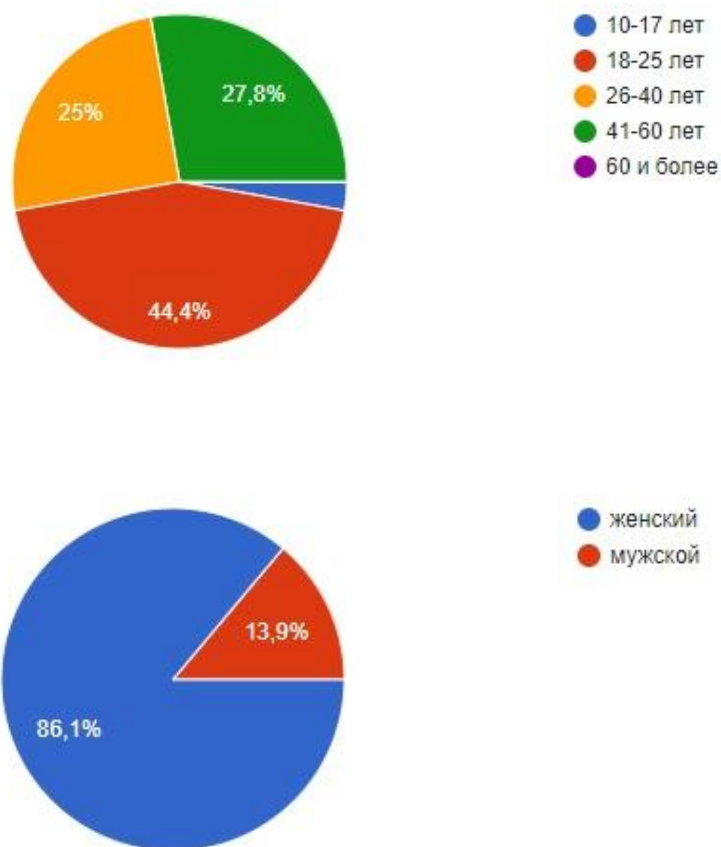
К основным чертам популяризации научных знаний в изданиях, предназначенных для детей и подростков, прежде всего стоит отнести

доступность и занимательность (увлекательность) изложения материала, а также научную глубину и новизну сообщения.

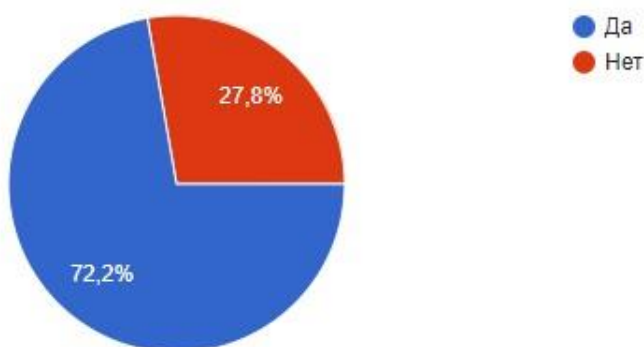
В нашей стране издается огромное разнообразие научно-популярных изданий для детей и подростков. На сегодняшний день, пожалуй, нет ни одной области знаний или актуальной темы, которые так или иначе не являлась бы объектом детской познавательной литературы.

Для выявления целевой аудитории и ее предпочтений мы провели социологический опрос (анкетирование), на основании которого выяснили уровень востребованности детских научно-популярных изданий. В опросе приняли участие 46 человек.

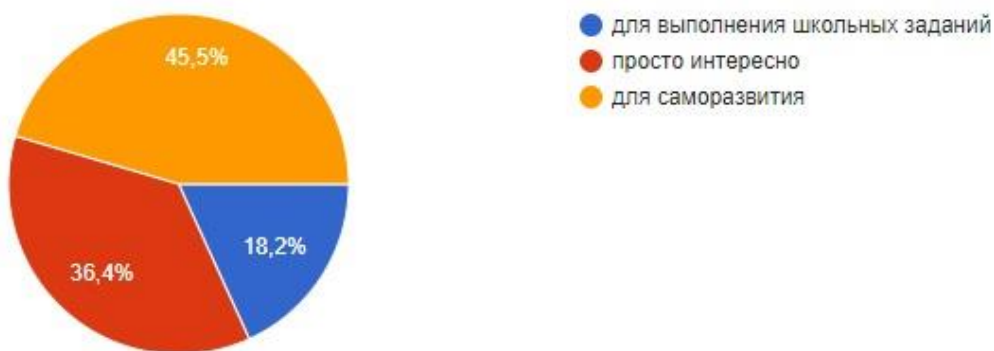
По возрасту и полу были выделены следующие группы:



На вопрос **Приходилось ли Вам покупать научно-популярную литературу для детей и подростков?** большинство опрошенных (72,2%) дало положительный ответ:



Как выяснилось, читательский спрос на детскую научно-познавательную литературу чаще всего связан с «саморазвитием» и удовлетворением личных интересов:

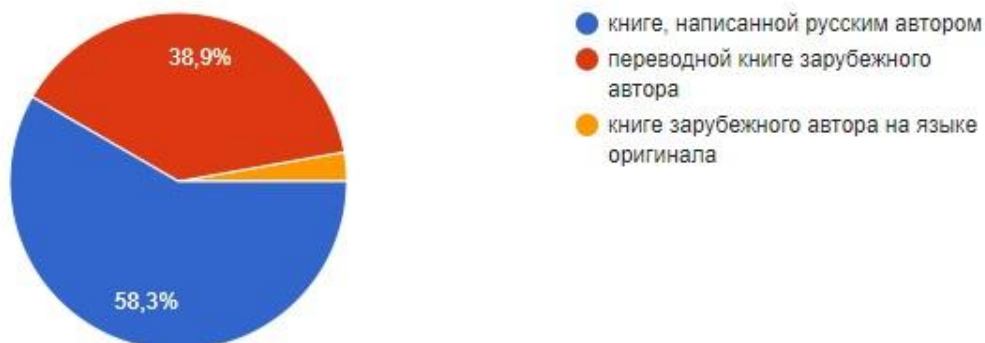


С целью выявления репертуара детской научно-познавательной литературы был задан вопрос **Какие направления (темы) детских научно-популярных изданий особенно интересуют читателей?**

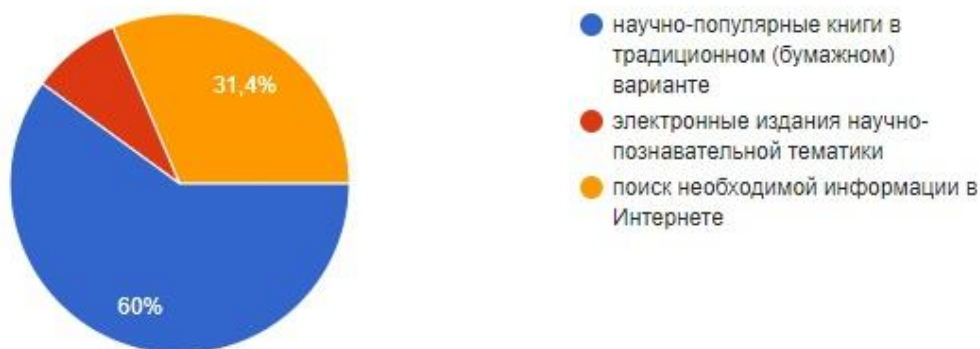
Он предполагал несколько вариантов ответа. Большинство респондентов (69,4%) предпочли природу (животный и растительный мир), на втором месте оказалась история (61,1%), и на третьем – география (47,2%). На

остальных местах находятся естествознание (27,8%), искусство (22,2%), техника (8,3%) и спорт (5,6%).

На вопрос **При покупке научно-популярной литературы для детей и (или) подростков, какой книге Вы отдадите предпочтение?** большая часть опрошенных ответила «книге, написанной русским автором»:



Также мы выяснили, что 60% респондентов предпочитают традиционную книгу (в бумажном переплете); 31,4% ищут необходимую информацию в Интернете, и 8,6% отдают предпочтение электронным изданиям:



Итак, по результатам проведенного опроса мы можем установить, что сегодня детская научно-познавательная литература весьма востребована и интересна читателям.

Стоит отметить, что современные приемы и виды детской научно-популярной литературы постоянно пополняются. На сегодняшний день существуют разнообразные формы научно-познавательной литературы: от

книжек-картинок, книжек с наклейками, книжек-игрушек для самых маленьких до справочников и многотомных энциклопедий для детей постарше.

Особое внимание редактор должен уделять работе над языком и стилем научно-популярных текстов, предназначенных для детской аудитории.

В качестве примера рассмотрим книгу «История России в рассказах для детей» А. О. Ишимовой, первой русской детской писательницы XIX века. В основе этого произведения лежит известный труд Н. М. Карамзина «История государства российского», который А. О. Ишимова трансформировала в форму, удобную для восприятия детьми.

Стоит отметить, что об этом произведении с восторгом отзывались многие поэты и критики того времени – в первую очередь А. С. Пушкин. В последней перед дуэлью записке он писал к А. О. Ишимовой: «Сегодня я нечаянно открыл Вашу “Историю в рассказах...” и поневоле зачитался ею. Вот как надобно писать! С глубочайшим почтением и совершенной преданностию честь имею быть... вашим покорнейшим слугою» [5; 3].

В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский отмечали простоту изложения, прекрасный ясный слог, которым написана «История России в рассказах для детей». В 1838 г. книга была удостоена Демидовской премии Академии наук, а в 1841 г. – отмечена Почетным отзывом.

Проанализировав текст «Истории России в рассказах для детей», мы выявили ряд языковых и стилистических особенностей, свойственных детской научно-популярной литературе.

Общеизвестно, что любое научно-популярное произведение содержит черты собственно научного стиля. Так, автор применяет точные научные термины, наименования, формулы, абстрактные понятия, которые в определенной степени должны быть ограничены (в зависимости от возрастных и образовательных особенностей детской аудитории).

Новые слова и понятия рекомендуется вводить в текст не сразу, а постепенно, по мере усложнения материала, и доступно расшифровывать их юному читателю. Например: «Игорь хотя и наложил на них **дань**, т. е. заставил каждого платить в казну свою, не мог прогнать их подалее от границ своего государства» [5; 12]; «... и молились разным идолам. **Идол** – значит статуя, сделанная из дерева или какого-нибудь металла и представляющая человека или зверя» [5; 6].

В научно-популярных детских изданиях авторы всегда используют различные публицистические и художественные средства, наделяющие рассказ ярко выраженной *образно-экспрессивной окраской*. «Образность» в данном понимании «основана на использовании слов в переносном значении» и достигается за счет употребления тропов, различных фигур речи, которые, в свою очередь, вызывают у юного читателя особую систему представлений и образов.

В качестве наиболее наглядных примеров приведем такие тропы, как: *эпитет* («Когда князь Юрий кончил **жаркую** речь свою, боярин Иван Димитриевич сделал низкий поклон») [5; 147]; *сравнение* («Все в древнем отечестве нашем было печально и уныло, только слава князя новгородского Александра Ярославича сияла, **как светлая звезда на небе русском**, покрытом

черными тучами») [5; 96]; *метафора* («В это время у великого князя русского **расцветали три** прелестные **дочери** – Елизавета, Анна и Анастасия») [5; 37]; *олицетворение* («Эти **ссоры раздирали** бедное отечество наше более ста лет!») [5; 49]; *перифраз* («Мстислав защищался храбро два дня, на третий древняя столица – **мать городов русских** – взята была приступом») [5; 59].

Среди синтаксических особенностей, так же придающих речи образность и выразительность, отметим *анафору* («**Опять** началась война. **Опять** полилась кровь русских!») [5; 65]; *градацию* («Но они живы **в истории, в сердцах всех русских, в лучах того бессмертия**, которого желали!») [5; 87]; *инверсию* («Братья-христиане простили **врагов своих** и возвратились в свои области») [5; 45]; *парцелляцию* («Совесть мучила Давида. Упрекала его») [5; 60]; *вопросно-ответные конструкции* («Что же сделал этот ребенок, этот тринадцатилетний Темучин? Он собрал войско, усмирив бунтовщиков и приказал их сварить живыми в семидесяти котлах кипящей воды») [5; 81]; разнообразные *формы обращения к читателям* (Вы помните, **любезные читатели**, что, с тех пор как Новгород перестал быть столицей Русского государства...; **Маленькие обитатели и обитательницы** нашего чудесного Петербурга!) [5; 94].

Морфологические особенности проявляются в использовании форм превосходной степени имен прилагательных с эмоционально-оценочным значением («Все князья южной России с досадой смотрели, что **прекраснейшая** область отечества их была в руках чужеземцев») [5; 73], а также форм глаголов повелительного наклонения при апелляции к читателю, представленных 2-м лицом ед. ч. («**Послушайте** же, я расскажу вам о делах ваших предков») [5; 5].

Не менее важным приемом занимательности в детской научно-популярной книге являются *пословицы* и *поговорки*. Их использование придает рассказу непринужденную доверительность, например: «Боязливому и своя тень страшна» [5; 112].

Широкое применение в текстах научно-популярных произведений для детей и подростков находят элементы устаревшей, разговорной, просторечной и книжной лексики. Приведем примеры: «Несмотря на несчастную смерть родственника... **москвитяне** очень любили Иоанна за усердие к возведению церкви и милосердие к нищим» [5; 116]; «Андрей **пронырствами** склонил на свою сторону многих удельных князей» [5; 105]; «Вместе с ним был **меньшой** брат его Всеволод Георгиевич» [5; 62]; «Этот недостойный и малодушный князь **возложил** свою вину на Давида» [5; 44].

Отдельно стоит выделить фразеологизмы, которые выражают особую эмоциональность, образность, оживляют речь, а также придают ей узнаваемость, что, в свою очередь, является одним из не менее важных способов привлечения внимания юных читателей. Например: «**Кровь** молодого князя **закипела**» [5; 111].

Таким образом, язык детской научно-популярной литературы представляет собой сложный синтез научных, художественных и публицистических элементов, характеризуется строгой научностью и в то же время доступностью и занимательностью изложения.

Детская научно-популярная литература занимает важное место в жизни современных детей и подростков. Она направлена на популяризацию научных знаний, пробуждает у юного читателя активный познавательный интерес, а также вовлекает его в научный поиск ответов на волнующие вопросы об огромном нашем мире.

Список литературы

1. ГОСТ 7.60–2003. СИБИД. Издания. Основные виды. Термины и определения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.internet-law.ru/gosts/gost/5973> (дата обращения: 14.11.2017).
2. Кутейникова Н. Е. Научно-познавательная литература для детей на уроках в 5–6-х классах [Электронный ресурс] / Н. Е. Кутейникова. – Режим доступа: <http://lit.lseptember.ru/article.php?id=200601004> (дата обращения: 16.11.2017).
3. Возрастные особенности развития детей и подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psv.com.ua/vozrastnyie-osobennosti-detey-i-podrostkov/> (дата обращения: 15.11.2017).
4. Карайченцева С. А. Книговедение: Литературно-художественная и детская книга. Издания по филологии и искусству [Электронный ресурс] / С. А. Карайченцева. – Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook738/01/part-004.htm> (дата обращения: 21.09.2017).
5. Ишимова А. О. История России в рассказах для детей / А. О. Ишимова. – СПб : НИЦ «Альфа», 1993. – 432 с.
6. Образность как экспрессивная категория художественной речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/1349188/literatura/obraznost_ekspressivnaya_kategoriya_hudozhestvennoy_rechi (дата обращения: 5.02.2018).

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Елена Сидорова¹, Ольга Швецова²

¹доцент ВГУ, sidorovaelenavl@mail.ru,

²доцент ВГУ, see76@mail.ru,

Аннотация

Статья «Методика преподавания русского языка в школе и вузе: точки соприкосновения, проблемы, перспективы развития» представляет собой обзор новейших тенденций в курсе «Методика преподавания русского языка в школе и вузе», который является одной из главных составляющих основной образовательной программы для специальности «Филология». Подготовка будущих учителей русского языка и литературы, преподавателей вуза подчиняется задачам, стоящим перед высшей школой на современном этапе развития образования, а также государственным требованиям к профессиональному уровню выпускника вуза для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». В статье рассматриваются основные изменения в образовательном пространстве школы, продиктованные требованиями ФГОС и сменой парадигм, при которой акцент с преподавательской активности учителя смещается на учебную деятельность учеников. Публикация характеризует требования к результатам освоения основной образовательной программы, универсальные учебные действия, современную типологию уроков в школе. Это позволяет по-новому взглянуть на цели и задачи курса «Методики преподавания русского языка в школе и вузе», проблемы и перспективы развития.

Ключевые слова: *методика, школа, вуз, компетенции, ФГОС*

Методика преподавания русского языка является одной из главных составляющих основной образовательной программы для специальности 45.04.01 – Филология. Структура и содержание учебного курса «Методика преподавания русского языка в школе и вузе» определяются целями и задачами, стоящими перед высшей школой на современном этапе развития образования, а также государственными требованиями к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». Цели курса заключаются в следующем: 1) дать необходимую теоретическую и методическую подготовку в области преподавания русского языка в школе и вузе, являющуюся важным условием для будущей плодотворной педагогической деятельности; 2) подготовить студентов к успешному прохождению педагогической практики по русскому языку в школе и вузе как

очередному важному этапу в их педагогическом образовании, способствующему закреплению теоретических знаний и формированию профессиональных умений и навыков.

Основные задачи дисциплины – познакомить студентов с содержанием курса русского в школе и вузе, дать ясное представление: а) о действующих в настоящее время программах, используемых учебно-методических комплектах (учебниках, учебных и методических пособиях, дидактических и наглядных материалах и т.д.); б) об основных формах учебной деятельности, эффективных методах и приемах, а также средствах обучения, используемых в школе и вузе на занятиях по предмету; в) в обобщенном виде познакомить с достижениями в области методики русского языка лучших представителей методической мысли; охарактеризовать основные направления и проблемы современной методики русского языка

Модернизация школьного образования на основе внедрения стандартов нового поколения требует от будущих педагогов расширения знаний в области требований ФГОС и особенностей построения уроков русского языка в соответствии с этими требованиями.

В своей книге «Руководство к образованию немецких учителей» (1835 г.) знаменитый педагог прошлого Ф. Дистервег писал: «Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий» [2, с.5]. Непростым путем самостоятельного добывания знаний в рамках системно-деятельностного и компетентностного подходов должны идти современные школьники.

В связи со сменой «знаниевой» парадигмы образования на компетентностную и системно-деятельностную изменяется цель процесса обучения, подходы к конструированию урока и требования к деятельности педагога. Новая парадигма состоит в том, чтобы не только дать ученикам знания, но и научить умению адаптироваться в современных условиях жизни, поэтому акцент с преподавательской активности учителя смещается на учебную деятельность учеников, основанную на их инициативе, ответственности и самостоятельности [3, с. 347].

Традиционный подход в образовании идет по экстенсивному пути: чем больше знаний получит ученик, тем он образованнее. Новый подход направлен на развитие личности, освоение учениками новых видов деятельности, приобретение опыта самостоятельного решения учебных задач.

ФГОС обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей среды образовательного учреждения; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей обучающихся.

Стандарт устанавливает требования к результатам освоения основной образовательной программы: *личностным*, включающим готовность и способность школьников к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной

познавательной деятельности; *метапредметным*, предполагающим освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий, способность их использования в познавательной и социальной практике; *предметным*, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета [4, с. 28].

Достижение метапредметных результатов в рамках системно-деятельностного подхода предполагает формирование у школьников универсальных учебных действий (УУД).

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями, они направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении к миру, окружающим людям, самому себе и своему будущему.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения, что обеспечивает базу для будущего профессионального образования и самосовершенствования.

Познавательные действия включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать собеседника, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, уметь вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Будущие учителя должны знать, что изменение парадигмы образования предъявляет новые требования к уроку. Типология уроков «нового поколения» отличается от традиционной. В соответствии с ФГОС уроки подразделяются на следующие типы: *уроки «открытия» нового знания, уроки рефлексии, уроки общеметодологической направленности, уроки развивающего контроля.*

Деятельностная цель урока «открытия» нового знания предполагает формирование у школьников умений реализовывать новые способы действий в процессе изучения новой темы. Содержательная цель направлена на расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

Деятельностная цель урока рефлексии связана с формированием у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.). Содержательная цель направлена на закрепление и при необходимости коррекцию изученных способов действий.

Деятельностная цель урока общеметодологической направленности – формирование у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания. Содержательная цель – построение обобщенных деятельностных норм и выявление теоретических основ развития содержательно-методических линий курсов.

Деятельностная цель урока развивающего контроля – формирование у учащихся способностей к осуществлению контрольной функции. Содержательная цель – контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

В современном уроке выделяют пять основных компонентов: *учебно-познавательные мотивы; действие целеполагания; планирование решения; решение задач; рефлексивно-оценочные действия.*

Структура урока «открытия» нового знания предполагает 1) этап мотивации (самоопределения) к учебной деятельности; 2) этап актуализации и пробного учебного действия; 3) этап выявления места и причины затруднения; 4) этап построения проекта выхода из затруднения; 5) этап реализации построенного проекта; 6) этап первичного закрепления с проговариванием во внешней речи; 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону; 8) этап включения в систему знаний и повторения; 9) этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

Структура урока рефлексии: 1) этап мотивации (самоопределения) к коррекционной деятельности; 2) этап актуализации и пробного учебного действия; 3) этап локализации индивидуальных затруднений; 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений; 5) этап реализации построенного проекта; 6) этап обобщения затруднений во внешней речи; 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону; 8) этап включения в систему знаний и повторения; 9) этап рефлексии учебной деятельности на уроке.

Структура урока развивающего контроля: 1) этап мотивации (самоопределения) к контрольно-коррекционной деятельности; 2) этап актуализации и пробного учебного действия; 3) этап локализации индивидуальных затруднений; 4) этап построения проекта коррекции выявленных затруднений; 5) этап реализации построенного проекта; 6) этап обобщения затруднений во внешней речи; 7) этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону; 8) этап решения заданий творческого уровня; 9) этап рефлексии контрольно-коррекционной деятельности.

Уроки общеметодологической направленности призваны: формировать у учащихся представления о методах, связывающих изучаемые понятия в единую систему, о методах организации самой учебной деятельности, направленной на саморазвитие. На данных уроках организуется понимание и построение учащимися норм и методов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, рефлексивной самоорганизации.

Вместо традиционного конспекта урока русского языка учитель, работающий по ФГОС, использует технологическую карту – обобщенно-графическое выражение сценария урока, проект урока. Предлагается выделять

в структуре карты блоки, соответствующие идее технологизации учебного процесса: блок целеполагания (что необходимо сделать, воплотить); инструментальный (какими средствами достичь); организационно-деятельностный (структуризация урока на действия и операции).

В ходе реализации Федерального государственного образовательного стандарта каждому учителю предстоит осознать важность и необходимость достижения обучающимися планируемых образовательных результатов (личностных, предметных и метапредметных), сформулированных не в виде перечня знаний, умений и навыков, а в виде формируемых способов деятельности.

Очевидно, что это порождает ряд требований не только к содержанию, но и к форме организации образовательного процесса в вузе, который должен быть направлен на глубокую, основательную подготовку современного молодого педагога.

Методика преподавания русского языка в вузе – это самостоятельная педагогическая наука. Глубокое знание методики есть необходимое условие подготовки учителя. Современный преподаватель должен быть хорошо образован: владеть нормами литературного языка, хорошо знать содержание и систему работы по русскому языку в вузе, воспитательные возможности предмета «Русский язык», усвоить теоретические основы и принципы обучения русскому языку в вузе, знать основные методические приемы учебной работы и уметь применять их, знать ведущие направления развития методики как науки, исследования последних десятилетий и проблемы, ждущие своего решения.

Предлагаемый курс методики русского языка в вузе включает в себя следующие разделы: «Методика преподавания русского языка как наука», «Русский язык как учебный предмет в вузе», «Цели, содержание и структура вузовского курса «Современный русский язык»», «Средства преподавания русского языка в высшей школе», «Виды занятий по современному русскому языку», «Контроль знаний и умений студентов по дисциплинам лингвистического профиля».

Освоение данного курса предполагает следующие формы работы: лекции; семинарские занятия (анализ программ, учебников, других пособий, разработка учебных материалов для студентов, проектирование занятий; самостоятельную работу студентов (чтение литературы, рекомендуемой в лекциях; изучение вопросов, не освещенных в лекциях; подготовка к практическим и семинарским занятиям на основе рекомендуемых материалов и личных наблюдений). Кроме того, освоение курса методики преподавания русского языка в вузе предполагает обязательное написание рефератов и конспектов лекционных, семинарских и практических занятий по темам курса «Современный русский язык».

Вся работа по курсу методики преподавания русского языка в вузе должна быть тесно связана и скоординирована с базовыми и смежными курсами психологии, педагогики и современного русского языка.

В результате изучения курса методики преподавания русского языка в вузе и освоения педагогической практики студенты должны приобрести следующие умения:

1. разбираться в содержании и требованиях программы по русскому языку в вузе и других руководящих документов, а также в содержании и методическом аппарате вузовских учебников;
2. самостоятельно подбирать и правильно использовать учебный материал по русскому языку, обоснованно выбирать методы и методические приемы;
3. подготавливать и проводить со студентами те или иные виды заданий, использовать наглядные пособия и технические средства обучения, обеспечивая при этом высокую познавательную активность и самостоятельность учащихся;
4. самостоятельно планировать изучение разделов и тем курса русского языка, циклы аудиторных занятий и отдельные аудиторные занятия, внеаудиторные мероприятия, проводить их в процессе обучения;
5. изучать уровень языковых знаний, умений и навыков у студентов, оценивать их; обнаруживать, анализировать и классифицировать причины речевых, орфографических и иных ошибок учащихся, организовать работу над их устранением и предупреждением;
6. соотносить и связывать материал по методике преподавания русского языка в вузе со знаниями по педагогике, психологии, языкознанию, литературоведению, с конкретными методическими приемами, обнаруживать закономерности психической деятельности, развития и воспитания; изучать передовой педагогический опыт преподавателей и анализировать его.

Литература

1. Швецова О.А. Методика преподавания русского языка в школе и вузе / О.А. Швецова: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Изд-во: Издат. дом ВГУ, 2017. – 33 с.
2. Сидорова Е.В. Урок русского языка в системе внедрения ФГОС. Технологические карты уроков: учебно-методическое пособие для вузов. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – 39 с.
3. Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. Методика преподавания русского языка в школе: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2012. – 380 с.
4. Грачева Ж.В., Сидорова Е.В. Методика преподавания русского языка: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2010. – 420 с.

К ПРОБЛЕМЕ ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО СИНТЕЗА В РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ XX ВЕКА

¹Светлана Симонова, ²Арсений Белоусов

¹профессор кафедры теории и методологии

государственного управления

Академии управления МВД России,

Jour2@yandex.ru

²студент 3 курса

факультета романо-германской

филологии Воронежского

государственного университета,

ngrato@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются идеи русских философов XX века, посвященные проблеме этико-эстетического синтеза. Авторы отмечают, что взаимодействие этики и эстетики происходит в основном в аксиологической сфере. В свою очередь, духовные ценности определяют специфику человеческого бытия. Авторы анализируют «синтетические» идеи Г. Шпета, А. Гулыги, Л. Столовича, В. Шердакова, А. Лосева, исследующих в своих теориях взаимосвязь этического и эстетического. В результате делается вывод о том, что русские философы с разных позиций обосновывают идею этико-эстетического синтеза и триединства истины, добра и красоты. Русская философия традиционно имеет этический уклон. Отечественные философы утверждают, что этико-эстетический синтез является фундаментом и одновременно условием целостности и силы человеческой духовности, предельных и высших состояний человеческого духа.

Ключевые слова: этико-эстетический синтез, ценность, духовность, русская философия.

Прежде чем исследовать вопросы этико-эстетического синтеза в контексте идей русских философов, целесообразно обратиться к сфере аксиологии, поскольку именно она представляется нам основным пространством взаимодействия этических и эстетических категорий. Одной из точек их пересечения является центральная категория аксиологии – ценность, которая предполагает с одной стороны, возвращение к первичному онтологическому синтезу, с другой – переход к онтологии ценностей на новом уровне. Однако именно философское обоснование ценностей представляет собой одну из наиболее сложных теоретических проблем.

Дело в том, что именно в сфере ценностей наиболее сильно проявляются человеческие пристрастия, интересы, склонности, поскольку это субъективное пространство, связанное больше не с разумом и логикой, а с чувствами и интуицией. Впрочем, обоснование ценностей, по большому счету, сложно лишь в теоретическом плане: «В жизни мы без труда отличаем добро от зла, не давая дефиниций тому и другому. Работает здесь критерий здравого смысла, который с очевидностью выводит все «на чистую воду», делает очевидным то, что зло есть зло, даже если все злы, а добро есть добро, даже если никто не добр. И подлинная ценность есть то, что служит добру и человеку, хотя рациональное определение ее всегда затруднительно и потому порождает множество споров»¹.

Оценка, принцип оценивания, таким образом, заключается в самой природе человеческого миропонимания и является в этом смысле фундаментом сознания и бытия человека в мире. Исходя из универсального значения оценивания, можно сказать, что оценка предшествует истолкованию. Оценка – это изначальное восприятие мироздания в категориях приятия (или неприятия), что проявляется в эмоциональных тонах удивления, восторга, благоговения, страха, ужаса, любви, страдания. Здесь обнаруживается «дорефлексивный синтез» истины, добра и красоты как первичный акт мировосприятия, и в этом проявляется синтетическая сущность ценностного сознания.

Таким образом, оценка и есть сущностная онтологическая реакция на мироздание, образующая достоверность бытия посредством ценностно-эмоционального переживания. После уже возникает рефлексия как попытка осознать эмоциональный опыт, сопровождающаяся его дифференцированием в отдельные отрасли знания (научные дисциплины), и образуются этика, эстетика и логика. Дальнейшая рефлексия, в свою очередь, образует новый синтез – понятие «ценность» (или «благо»), и таким образом, осуществляется переход к онтологии ценностей на новом уровне. На этом этапе возникает необходимость историко-культурного анализа, в ходе которого обнаруживается, что в основе всех познавательных, эстетических, нравственных актов лежит тенденция к этико-эстетическому синтезу.

Итак, понятие «ценность» образует вместе с понятием «духовность» то словосочетание – «духовные ценности», которым, собственно, и определяется специфика человеческого бытия и его культуры. Целостный характер человеческого знания основывается на синтетических механизмах восприятия, мышления, переживания, понимания и предполагает целостное бытие в совокупности своих этических, эстетических и логических проявлений.

Многие русские философы XX века с разных сторон (одни шли от этического, другие – от эстетического) приходили к идее этико-эстетического синтеза, стремясь достичь заветной гармонии. Проанализируем самые интересные их теории.

Густав Шпет, говоря об эстетике, выстраивает параллели между истинной и красотой и добром, и рассматривает их взаимодействие. Ученый стремится «строить новое здание свободной эстетики», то есть «обосновать эстетику, как самостоятельную принципиальную дисциплину, независимую от предпосылок психологических, метафизических или гносеологических»¹; критикуя нормативную эстетику, и вообще нормативизм, не позволяющий раскрыть специфическую предметность эстетического. Рассуждая о взаимодействии логического, этического и эстетического, Шпет приходит к выводу, что не только параллелизм логики, этики, эстетики и познания, воли, чувства принципиально не мотивирован, но само это разделение не имеет философских оснований; что существует необходимость построения «эстетической онтологии», которая отличалась бы от конструкций чистого эстетизма.

Логика рассуждений ученого следующая. Говоря о «практическом» уклоне нормативизма, который перенес свои идеи по аналогии с этики на логику и эстетику, Шпет заключает, что эстетика должна была бы стать логическим завершением триады: логика, этика, эстетика. Конечно, это не означает того, что эстетика выполняла бы не свойственные ей функции. Шпет утверждает: «Эстетика призывалась не к решению специфических своих задач, а к устранению и облегчению некоторых затруднений, возникавших при решении проблемы гносеологической... Эстетика объявлялась то цементом, то мостом, то скрепляющим венцом, вообще вещью полезною, но, в сущности, была только привеском, иногда серьезно мешавшим в построении «вполне законченной» системы, и не выбрасывавшимся из «системы» только под давлением общественного мнения, из какой-то ложно понимаемой философской nobles!»¹.

Повинен в этом, как утверждает Шпет, «кантианско-нормативистский предрассудок», третирующий «чувственное» как эмпирию, подлежащую преодолению и устранению посредством приложения облагораживающих «норм», которые гарантировали к тому же полноту ответственности и за истину, и за правду, и за красоту. Поэтому, заключает Шпет, не только параллелизм

логики, этики, эстетик и познания, воли, чувства принципиально не мотивирован, но и само это разделение философского основания не имеет.

Однако было бы опрометчиво считать, что Шпет пытается построить автономную эстетику, отделив ее от этики и логики. Он говорит о построении *«эстетической онтологии»*, которая отличается от всяких конструкций чистого эстетизма. Чтобы определить предметную область чистой эстетики, как говорит Шпет – *prima aesthetica* («рассмотрение эстетического, как предмета, в его данных онтических формах», «анализ форм возможного и сущего бытия эстетической действительности») нужно преодолеть редукцию эстетического к другим (неэстетическим) формам. Здесь Шпет говорит об «эстетическом наслаждении» как об особой высшей формы эстетически воспринимаемой действительности. Эстетическое наслаждение, не имеющее ничего общего с утилитаристской трактовкой наслаждения в гедонистической этике, входит в «эстетическую онтологию», образуя в ней особую сферу предметной соотнесенности с трансцендентным и вечным (понятия «отрешенное бытие», беспредметность, синтетическое знание).

Красота и истина, с точки зрения, Шпета могут вступать в диалектические логико-онтологические отношения через категории отрешенного бытия и действительности. Красота имеет такое же значение для искусства, как истина для научного познания; и, хотя они связаны некоторым формальным отношением, но в этом уже проявляется принцип триединства. Красота относится к содержанию, «как заполнение форм отрешенно бытия», истина относится к действительности как искомое научного поиска. «Если «истина» - то, что есть действительно, то «красота» - то, что есть отрешенно»¹. И хотя они связаны некоторым формальным отношением, но в этом уже проявляется принцип триединства. Продолжая мысль Шпета, добавим, что добро имеет значение для этики как то, что достойно. Тогда выстраивается органичная триада: по отношению к логике, эстетике и этике истина, добро и красота относятся как действительное, отрешенное и достойное.

Таким образом, эстетическая онтология, в которой эстетический предмет, первоначально определенный на собственной основе, разрешается в систему положений, определяемых «онтологическими категориями эстетического», она не обособляет эстетическое, а выводит его в иные бытийные пространства сущего. Следовательно, по мысли Шпета, завершающей задачей философской эстетики является поиск регулирующего смысла в самом мыслительном содержании эстетики, то есть, раскрытие последнего смысла всего эстетического как такового через включение его в общий контекст космического и культурного сознания.

Эта включенность эстетического в космическое и культурное наделяет собственно эстетическое уже не узкоэстетическими смыслами, а духовными

полномочиями по преобразению и оправданию действительности; Шпет расширяет и «возвеличивает» эстетическое, включая в его сферу онтологическое, гносеологическое и этическое.

Таким образом, конечный смысл эстетического в философии Шпета равен культурному, а значит, и нравственному, и познавательному опыту личности. Ибо культурное сознание личности – это целостное сознание, определяемое триединством логического, этического, и эстетического. Подчеркнем, что философия Шпета, направленная на проявление онтологической специфики эстетики, способствует преодолению форм неправомерной абсолютизации, которая имеет место в морализме и эстетизме.

В фундаментальной персоналистической онтологии А.Ф. Лосева, категории Добра, Истины и Красоты также играют существенную роль, образуя диалектические триады мироздания. Философ говорит о Символе в аспекте Понимания и Слова. Для него важным является назвать то Слово, которым открывается сущность Личности, и этим словом оказывается искомое триединство. Лосев пишет: «Такое Слово, которое исходит от живой Личности, очевидно, есть *Имя*, а это имя, открывающее и выражающее вовеки и доление Власти, и Мудрость Ведения, и Святость Любви, есть не что иное, как *Добро, Истина и Красота*. Добро, Истина и Красота есть *внешнее выражение* Довления, Мудрости и Святости, подобно тому, как эти три есть внутренняя осуществленность и завершенность тайных внутритроичных процессов Власти, Ведения и Любви»¹.

Нам представляется значимым подход к феномену ценности Л.Н. Столовича, обозначенный им самим как «эстетическая аксиология». Ценность, согласно Столовичу, есть синтетическое понятие, означающее триединство Истины, Добра и Красоты. Эта «аксиологическая триада» имеет фундаментальный онтологический статус, корнящийся изначально в сфере философско-эстетического и философско-нравственного вопрошания.

Он пишет: «Думается, что истина, помимо *онтологического* и *гносеологического* значений, обладает и *аксиологическим* аспектом. Она определяет не только соответствие явления своей сущности (истинное как «настоящее», «подлинное»), утверждает то, что *есть* (*онтологический* аспект истины). Она не только выражает соответствие знания реальности (*гносеологический* аспект истины), но и характеризует *значимость* реальности и ее познания для человека и общества, для человечества как субъекта, вопреки всем представлениям о «спасительности лжи» и «нас возвышающему обману». Это и есть *аксиологический* аспект истины... В русском языке слово *правда* – синоним *истины* – и подчеркивает *аксиологический аспект истины*»¹.

Л. Н. Столович вводит термин «аксиосфера», который обозначает всю область ценностного отношения человека к миру. Важной функцией аксиосферы, согласно исследователю, является то, что она призвана «отграничить ценностные явления от неценностных». Таким образом, исследуя историческое развитие аксиологической эстетики и эстетической аксиологии в контексте анализа соотношения эстетических ценностей с ценностями другого рода, философ приходит к абсолютному аксиологическому синтезу – триединству Истины, Добра и Красоты.

Здесь необходимо внести одно существенное уточнение в проблематику обоснования триединства истины, добра и красоты. В работе В. И. Постоваловой «Истина, Добро и Красота в учении о Божественных именах Дионисия Ареопагита» дан анализ этико-эстетических воззрений Дионисия Ареопагита, на основании чего предложена типология учений о триединстве Истины, Добра и Красоты в истории европейской духовной культуры. Автор отмечает, что здесь наметились два принципиально различных подхода при осмыслении природы триединства Истины, Добра и Красоты, а именно, подход, основанный на *онтологии* (что, собственно, имеет место у Дионисия Ареопагита), и на *аксиологии* (Л. П. Столович).

Принципиально важно, однако, *что* же считать философским приматом в истолковании сущности триединства – онтологию или аксиологию. За этим стоят совершенно различные картины мира. Современный автор В.И. Постовалова вполне справедливо высказывает сомнения относительно культурно-исторической адекватности аксиологического подхода к интерпретации природы триединства Истины, Добра и Красоты, напоминая о том, что «в европейской мысли, вплоть до Гегеля и Кроче, бытие и ценность, онтология и аксиология выступали нерасчлененно и что аксиология как самостоятельная область исследования появляется лишь тогда, когда понятие бытия расчленяется на понятия реальности и ценности как объекта человеческой устремленности»¹.

В своих работах идею синтетического понимания высших духовных ценностей обосновывает А.В. Гулыга. Связывая познание с практикой в контексте осмысления и осуществления идеала, философ приходит к формулировке принципа триединства Истины, Добра и Красоты: «Истина является не только знанием, она стремится к воплощению в действительность мира, построенного в соответствии с этим знанием. В этом случае знание сливается с практикой, которая является активным преобразователем мира и человека. Таким способом, осуществленная истина тяготеет к тождеству ее с добром и красотой»¹.

Гулыга дает критический анализ современной культуры (в частности, такого ее проявления, как «деструктивный постмодернизм») в работе

«Эстетика в свете аксиологии». Однако современная ситуация, по мнению исследователя, не безнадежна, так как «нарастает волна противодействия сатанинскому разрушению культуры». В качестве одного из позитивных проявлений современного духовного возрождения культуры Гулыга видит русскую философию: «Сейчас на наших глазах происходит второе рождение русского религиозно-философского ренессанса, развитие которого было вытеснено за рубеж победившими большевиками. Это событие не только теоретической мысли, но и изящной словесности. Мастера ренессанса, последователи Достоевского и Вл. Соловьева, размышляли о том, что красота может спасти мир, умели ценить красоту слова и создавать ее. Это вдохновенно написанные трактаты Бердяева, эссеистика Ильина, блистательная проза Флоренского»¹.

Русское искусство в силу сложившихся традиций всегда имело нравственные основания. Однако уже в XIX в. многие представители русского искусства ступили на путь поклонения красоте. Н.В. Гоголь был одним из первых русских писателей, увидевших и осознавших глубокую пропасть, разворачивающуюся между добром и красотой. Действительно, красота становится самодовлеющей сущностью в культуре, утрачивающей духовное содержание. Однако, несмотря на нараставшее в России поклонение красоте, эстетическая традиция русской философии оставалась неизменной – это нравственное оправдание красоты. Здесь необходимо подчеркнуть, что русские религиозные философы настаивают не на лжеаскетическом отрицании эстетики, а на отрицании лже-эстетики, лишившей себя нравственного измерения.

Концептуальное обоснование триединства добра, истины и красоты содержится в книге В.Н. Шердакова «Добро – Истина – Красота». По сути, в этой небольшой по объему работе излагается целостная программа философского исследования духовной сферы человеческого бытия. Исконная философская задача заключается в том, чтобы обосновать возможность и необходимость полноценной духовной жизни человека, которая с точки зрения автора, заключается в гармоничном сосуществовании познавательного, эстетического и нравственного начал человека. Этим собственно и определяется смысл философского делания как такового, по крайней мере, того, как это было принято в традициях отечественной философии: «...духовная жизнь человека в ее основных измерениях – познавательном, эстетическом и нравственном – коренится не только на поверхности сознания, а уходит в глубины психики. Это значит, что и гармония существования может быть достигнута не просто изменением направленности и содержания мышления личности, но предполагает и перестройку всего ее внутреннего мира»¹. Таков нравственный контекст исследования темы о взаимоотношении истины, красоты и добра, которые автор определяет как человеческие духовные понятия.

В работе В.Н. Шердакова «Добро – Истина – Красота», по сути, излагается целостная программа философского исследования духовного своеобразия человеческого бытия. Исконная философская задача заключается в том, чтобы обосновать возможность и необходимость полноценной духовной жизни человека, которая с точки зрения автора, заключается в гармоничном сосуществовании познавательного, эстетического и нравственного начал человека.

Интуиция общего, которая по мысли Шердакова и есть духовная жизнь, находит такое развитие: ««Нравственность – это правда», – назвал сборник своих рассказов В. Шукшин. Если мы добавим к этому, что многие деятели искусства, как, например, И.Е. Репин, считали, что и вся красота в правде, то сформируется целостный взгляд: красота и добро – разные лики правды. Далее, правда – это жизненно значимая истина, способная указать правый путь. Стало быть, с этих позиций, ключ ко всему – в познании истины. Не меньше аргументов можно привести в пользу того, что высшей ценностью, соединяющей в себе истину и добро, является красота: «красота спасет мир». Наконец, многие исследователи полагают, что в основании духовной жизни людей должно лежать добро. Неискушенный в науке человек познает истину сердцем, прекрасной можно назвать лишь добродетельную жизнь, смысл жизни в том, чтобы следовать добру.

Синтез добра и красоты возможно осуществить лишь на духовных началах, но не на эмпирических. В эмпирической, т.е. наличной, непреработанной, реальности может быть некое соединение красоты и безнравственности. Но это лишь поверхностный слой, за или под которым таится внутренняя духовная реальность, которая обязательно рано или поздно найдет свое воплощение и на внешнем уровне. В.Н. Шердаков утверждает: «Безнравственность означает, что человек не несет в себе образа человеческого, исказил его в себе или уничтожил. Безнравственность – это внутренняя безобразность – безобразие. А внутреннее всегда пробивается во внешнее. Если люди не красивы, то не потому просто, что такими уродились, нет, одухотворенное внутренним светом, высокой мыслью, добрым чувством и волей лицо не бывает некрасивым даже при неправильных чертах. Напротив, правильные черты лица могут производить отталкивающее впечатление, когда за ними чувствуется плотоядность, эгоизм, низменные мысли и чувства. Внешний облик человека проявляет его внутреннюю суть. В чертах и выражении лица отпечатывается духовная суть личности, они говорят и о прожитом, и о настоящем»¹. И здесь очень важен антидетерминистский пафос автора: ни природа, ни социум не делают человека однозначным, законченным и непротиворечивым. Детерминизму противостоит открытая антропология, согласно которой человек сам на основании осознанного, свободного нравственного выбора способен творить себя. И эта творческая способность в

человеке столь велика, что может даже видоизменять детерминизм природной данности, проявляющийся в определенных чертах лица.

Через размышление о духовной сущности красоты В.Н. Шердаков постепенно и последовательно приходит к идее высшего духовного синтеза, который и представляет собой искомую древнюю формулу единства истины, добра и красоты. «Подлинная красота открывается тогда, когда ты сумел подняться нравственно-волевым усилием на должную высоту. Красота и есть один из ликов подлинной жизни, как и добро, как и истина. В основе своей они едины, и этой основой является жизнь подлинная, или жизнь «истинная», или жизнь, «какой она должна быть». Впрочем, можно сказать и жизнь, какая она есть на самом деле, потому что многое из текущего следует отнести всего лишь к существованию, а не жизни в полном смысле слова»¹.

Критерий подлинности существования, по сути своей, – нравственный критерий, но только он дает целостное представление о сущности человеческого бытия. Нравственность фиксирует степень расхождения того, что есть, и того, что должно быть. Эта аксиома нравственной философии есть и аксиома для эстетики и гносеологии. Научное познание, в конце концов, должно быть знанием жизни и знанием для жизни. В этом смысле говорится: «этика – это красота в философии». Нравственное же измерение органически свойственно и сфере собственно эстетического. Мы отказываемся сегодня всерьез задумываться о необходимости духовного преображения, несмотря на то, что практически все магистральные темы русской философии концентрируются вокруг мегаидеи оправдания тварного бытия.

Таким образом, мы видим, что проблема этико-эстетического синтеза является одной из наиболее важных в отечественной философской мысли, поскольку дает возможность обосновать целостность и силу человеческой духовности. С точки зрения отечественных философов XX века онтологический статус духовных ценностей определяется их способностью синтезировать предельные и высшие состояния человеческого духа, которые философия запечатлела в традиционных образах истины, добра и красоты. Этот синтез, в свою очередь, стал символом наиболее подлинного, мудрого и благородного в человеческой культуре.

Литература

1. Гулыга А.В. Принципы эстетики / А.В. Гулыга. – М. : Политиздат, 1987. - 286 с.
2. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии // Пятьдесят лет на Волхонке. - СПб.: Алетейя, 2000. - 447 с.
3. Лосев А.Ф. Личность и Абсолют / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1999. – 719 с.
4. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех / Л.Н. Столович. - С.-Петербург : Тарту, 1999. - 384 с.
5. Постовалова В.И. Истина, Добро и Красота в учении о Божественных именах Дионисия Ареопагита // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного. – М. : Индрик, 2004. – С. 77-110.
6. Шердаков В.Н. Добро – Истина – Красота. – М. : Знание, 1983. – 64 с.
7. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания // Избранные труды по философии культуры. – М. : РОССПЭН, 2007. – 712 с.

„СВЕТОТ КАКО ПОЛЕ ЗА КУЛТУРЕН НАТПРЕВАР МЕЃУ НАРОДИТЕ“ – ТЕОРИСКИТЕ ПРЕМИСИ ЗА КУЛТУРАТА НА ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ

Силвана Симоска

Ред. проф. д-р, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје, Филолошки
факултет „Блаже Конески“ – Скопје,

simoska@ukim.edu.mk, simoskasilvana@gmail.com

Апстракт

Препознатливата програматична премиса на Гоце Делчев „Јас го разбираам светот единствено како поле за културен натпревар меѓу народите“ ќе биде разгледана во контекст на теоријата на културата. Поаѓајќи од етимонот на поимот *култура* (лат. *colere* ‚негува‘), па сè до нормативните сфаќања (елитен, цивилизациски, емфатички) за културата во оваа статија критички ќе се деконструираат и ќе се сопоставуваат различните концепти за културата и нивните импликации (историја, јазик, идентитет и сл.) во балкански, европски и глобален контекст. Низ рефлексивна на Делчевиот поим за културата во смисла на натпревар меѓу народите, т.е. пред сè како конкуритивна самобитност и цивилизациски напредок (во смисла на социологот Норберт Елиас), а помалку како култура на победници и надредени моќници (критички поим за културата според Валтер Бенјамин) ќе се скицира далекосежноста на македонскиот деец, Гоце Делчев, од 19 век.

Клучни зборови: културологија, теорија на културата, поими/концепти за културата, „културен натпревар меѓу народите“, Гоце Делчев

1. Вовед

Во овој прилог програмската Гоцева мисла „Јас го разбираам светот единствено како поле за културен натпревар меѓу народите“ ќе биде разгледана од аспект на теоријата на културата. Пред да преминеме кон културната расправа ќе предпочиме неколку биографски параметри за Гоце Делчев кои ги сметаме за целесходни за понатамошниот тек на научнава опсервација. Имено, Гоце

Делчев е роден на 4 февруари 1872 во Кукуш а неговиот млад револуционерен живот згаснува прерано веќе на 4 мај 1903 година во с. Баница, непосредно пред Илинденското востание од 2.8.1903 година (сп. Чепреганов 2006: 6). Гоцевото место на раѓање и умирање се наоѓаат во денешна Егејска Македонија. Гоце Делчев е погубен од страна на отоманската војска, Македонија се наоѓа тогаш под јаремот на турското ропство.

За да се разбере еден ваков – од денешен аспект можеме слободно да говориме и за програмски слоган – потребна е хронолошка и општествено-политичка контекстуализација на Гоцевото битисување кон крајот на 19 и почетокот на 20 век во Европа.

Што е карактеристично за крајот на 19 и почетокот на 20 век? За каква Европа станува збор во којашто дејствувал Гоце Делчев?

Гоце Делчев живее во времето на националното и светско будење на Европа. Па така почетокот и крајот на 19 век се карактеризираат со два значајни настана. Имено, почетокот на 19 век – од некои научници наречен и ерата на револуциите – под силно влијание на Француската револуција од 1789 година – го одбележуваат походите на францускиот император Наполеон Бонапарт кој ја клекнува Европа на колена сè до неговиот пораз во 1815 година, а пак кон крајот на 19 век ѝ се ближи петвековниот крај на Турската Империја, која успева да го прошири својот радиус на влијание дури до Југоисточна Европа, вклучувајќи го и Балканот.

1.1. Теми што ја окупираат европската цивилизација во тоа време се:

- **Колонијализација од 19 век (започнувајќи уште од 16 и 17 век)**, т.е. европска хегемонија и натпревар (терминот со којшто се служи самиот Делчев) меѓу одредени европски држави (Велика Британија, Холандија, Франција, Шпанија, Португалија и Германија) за превласт во тогашните помалку развиени континенти, како што се Азија, Африка, Јужна Америка (Британската Империја под власт на Обединетото Кралство, подоцна Комонвелт на нации (1931), во

својство на колонизатор на Индија, Австралија и др.). Негативна последица на колонијализацијата е појавата на расизам. Се наметнува нова теорија на културата која се занимава со прашањето под кои услови се развиваат и имаат право да се развиваат т.н. културни нации („Kulturnationen“);

- **Индустијализација** (водечка и напредна улога: економската империја Велика Британија; до ден-денес финансиски центар: Лондон): напредок во технологијата, изградба на железничката пруга и парабродот како средства за побрз транспорт, формирање на граѓанството и будење на свеста на работничката класа како двигател на економијата на државата, се раѓа социјадемократијата;
- **Национална држава** („Nationalstaat“, „nation state“): расте свеста за национално организирање и уредување на граѓаните во држави со изречно монолингвална јазична и културна политика (сп. „nation states in Europe“ (Auer/Wei 2007: 3); „European nation states such as the United Kingdom or France“ (Auer/Wei 2007: 2)).
- **Образование и социјална стабилизација:** воведување на задолжително школување (машки деца), пристап до образование за сите општествени слоеви;

1.2. Теми што ја окупираат македонската самобитност и Гоце Делчев во тоа време се:

- **Ослободување од османлиската тиранија** како себалкански проблем;
- **Ослободување од асимилациски тенденции** („четирите волци“) како „башмакедонски“ проблем.

2. Концепти за културата и нивните импликации

Поаѓајќи од етимонот на поимот *култура* (лат. *colere* „негува“), па сè до нормативните сфаќања (елитен, цивилизациски, емфатички) за културата во оваа статија, ќе се обидеме, критички да ги деконструираме и да ги сопоставиме

различните концепти за културата и нивните импликации (Асман говори за тематски полиња („thematische Felder“, Assmann 2006: 8), разликувајќи ги следниве полиња: знак, медиуми, тело, време, простор, меморија и идентитет; а, според нас тука спаѓаат и историјата, јазикот (на македонскиот јазик се осврнуваат Симоска („...kulturgenetisches Hauptidentitätsmerkmal, die makedonische Sprache, ...“ (Simoska 2005: 131) и Штепан (2004: 50 – 53) и сл.) во балкански, европски и глобален контекст.

Културологијата („Kulturwissenschaft“) низ призмата на науката за историјата („Geschichtswissenschaft“) според германскиот културолог Ландвер (Landwehr 2005: 39) ги бележи своите почетоци во 18 век. Претставници се Жан-Жак Русо, Јохан Готфрид Хердер, но пред сè Волтер (1694 – 1778), кој го создава моделот за културни степени („Kulturstufenmodell“) и високи култури („Hochkulturen“), како што се според него (Волтер) Класичната грчка култура, Римската култура во ерата на Цезар, Италијанската ренесанса, како и ерата на Луј XIV.

Предмет на истражување на теоријата на културата („Kulturtheorie“) е самата култура. Со оглед на тоа што се обработува овде културата во историскополитичко-државнотворечки контекст пожелно е да се запрашаме, односно да посочиме размисли за тоа кое место зазема културата во рамките на светската историја. Историскиот процес според швајцарскиот културолог Јакоб Буркхарт од 19 век (Jacob Burckhardt (1818–1897), (цитиран според Ландвер 2005)) го сочинуваат три движечки сили: државата, религијата и културата. Тој на културата ѝ доделува динамична улога бидејќи таа за разлика од државата и религијата, кои според него се одликуваат само со статичката институционалност, е единствениот движечки фактор во таа триаголничка констелација (сп. Landwehr 2005: 41). Културата ја сфаќа како „место на човековото дејство и разум“ („Kultur als Ort der menschlichen Handlung und Vernunft“ (Landwehr 2005: 41)).

Кон поимот култура (лат. *colere* „негува“), кој првобитно значи „нега на почвата“ (англ. *agriculture*) се пристапува различно во стручната литература.

Германскиот културолог Асман (Aleida Assmann 2006: 9) разликува три вредносно неутрални („wertfrei“) и три вреднувачки читања, односно интерпретации („werthaltig“) на поимот *култура*. Еден од трите вредносно неутрални поима за културата е токму **негата за нештата**. Па така според Асман (Assmann 2006: 9) може да се разликува меѓу другото култура на пеењето („Gesangskultur“), култура на кашкавалот („Käsekultur“), култура на фитнесот („Fitnesskultur“), култура на журкање („Partykultur“), култура на сметот („Müllkultur“) итн. Ландвер (Landwehr 2005: 53), од друга страна, смета дека постои опасност културата или културологијата („Kulturwissenschaft“) да се сведе во животот на човекот на сè она што ќе остане, т.е. на остатокот („Rest“), откако ќе се одземат политиката, економијата, правото, техниката и науката.

Второто неутрално читање, односно втората интерпретација, на поимот култура може да се дефинира како „**национална самобитност**“ („nationale Eigenart“, Assmann 2006: 9) или севкупен национален хабитус на еден народ во чија екстензија влегуваат јазикот, верата, обичаите и сл. Всушност сè она што луѓето прават, перципираат, чувствуваат итн. Па така согласно со американскиот научник Лорејн Дестон (Lorraine Daston) аурата на културата може да ја озрачи и науката, т.е. науката да се сфати како култура („Wissenschaft als Kultur“ (Landwehr 2005: 49)). До извесна културна нивелација може да се дојде според Шуберт при „конвергенции на културите“, какви што ги имаме на Балканот („Konvergenzen der Kulturen des Balkans“, Schubert 2005: 32), но исто така и до негирање на автохтоната и наметнување на туѓа култура, како што беше случај со големосрпската културна матрица во периодот на династијата Караѓорѓевиќ од 1913 до 1941 година во Македонија (сп. Bachmaier 1998: 318).

А пак според германскиот философ Бернхард Валденфелс (Bernhard Waldenfels) културата претставува еден вид „**универзален поим**“ („Universalbegriff“, Assmann 2006: 9) – слично како *душата* кај Аристотел – со којшто се опфаќа „**на некој начин сè**“ („auf gewisse Weise alles“ (Waldenfels 2001: 98), цитиран според Асман (Assmann 2006: 9)). Ваквото сфаќање за

културата би било третото вредносно неутрално читање на културата според Асман.

Ќе ги разгледаме накусо и нормативните, односно вреднувачките концепти за културата според Асман (Assmann 2006: 10 – 12), пред да преминеме на Делчевиот поим за културата.

а.) Елитниот поим / концепт за културата од крајот на 19 и почетокот на 20 век го фаворизира граѓанството, односно буржоазијата која се кити со висока култура и на тој начин се оградува од пониските општествени слоеви, придонесувајќи за имунизација на социјалните промени (сп. Assmann 2006: 10).

б.) Цивилизацискиот поим / концепт за културата („zivilisatorischer Kulturbegriff“, Assmann 2006: 12) претставува состојба во која се разграничува цивилизираниот човек од примитивните, варварски, „прет-култури“ („vorkulturelle“, Assmann 2006: 11) видови (јадење со нож и виљушка, дисциплинирање на човековото тело – потиснување на одредени телесни звуци итн.). Но, според германскиот социолог Норберт Елиас (Norbert Elias) (само)дисциплината и цивилизацијата не се трајни и стабилни дострели на човекот и можат лесно да се претворат во афектни состојби, како што покажа впрочем антисемитизмот во Втората светска војна (сп. Assmann 2006: 12 – 13).

в.) Емфатичко-критичкиот поим / концепт за културата („emphatischer Kulturbegriff der Kulturkritik“; „kritischer Kulturbegriff“, Assmann 2006: 12) поаѓа од тоа дека сè она што е масовна продукција не е култура, туку во најмала рака масовна култура, односно културна индустрија. Истакнатите претставници на т.н. „Франкфуртска (философска) школа“ („Frankfurter Schule“), Валтер Бенјамин (Walter Benjamin, 1892 – 1940) и Теодор В. Адорно (Theodor W. Adorno, 1903 – 1969), се критички настроени кон ваквиот поим на културата. Според Адорно „уметноста зазема форма на стока“ („Kunst die Form der Ware annimmt“, Assmann 2006: 12) наместо да зрачи со својата уникатна и до некаде сакрална аура. Валтер Бенјамин пак во контекстот на фашизмот смета дека

потфрлила граѓанската висока култура, создавајќи култура на победници и на надредени моќници на коишто не им е грижа за потиснатите на историјата.

3. Делчевиот концепт за културата во смисла на „културен натпревар меѓу народите“

Базирајќи се на погоре претставените поими и концепти за културата, можеме со сигурност да кажеме дека вредносно неутралните концепти за културата (културата како неа, како национална самобитност и како универзален поим за сето човеково битисување и искусување) се секако имплементирани во Делчевите премиси за културата, но ни елитниот, па дури ни инфлациско-масовниот (емфатичко-критичкиот) концепт за културата не му биле на ум на Делчева.

Низ рефлексија на Делчевиот поим за културата во смисла на натпревар меѓу народите, т.е. пред сè како компетитивна самобитност и цивилизациски напредок (во смисла на погоре претставената концепција на социологот Норберт Елиас), а помалку како „висока“ култура на победници и надредени моќници (критичкиот поим за културата според Валтер Бенјамин) може да се рефлектира далекосежноста на македонскиот деец, Гоце Делчев, од 19 век.

Делчевиот концепт за културата и натпреварот меѓу народите апстинира од секаков вид национализам и шовинизам (наспрема бугарскиот однос кон Македонија, „... дури во најблиското минато се препознаваат недвосмислените знаци на шовинизам од страна на Софија“, Штепан 2004: 15) па дури и омраза, термин-концепт што денеска е веќе дел од културолошката научна дискусија (на пр. *говор на омраза*) не само на Балканот, туку исто така и во ЕУ и пошироко. Напротив, во него се вкотвува натпреварувачкиот дух, но без при тоа да се оспоруваат правата и слободите ни на сопствениот ни на другите народи. Па така Гоце Делчев за Османлиите кои се окупатори на тогашна Македонија ќе рече:

„Јас не ги мразам Османлиите како народ, јас војувам против османлиската тиранија како владејачки систем ...“ – Гоце Делчев.

Тиранијата како владејачки систем, како што вели тој, не смее да се поистовети со народот бидејќи во спротивно би се вкоренила омраза која од колено на колено би се предавала и вртоглаво би се репродуцирала со секоја нова генерација. Ова отцепување, апстрахирање на „османлиската тиранија како владејачки систем“ од „Османлиите како народ“ е круцијална премиса од Делчевиот културен концепт.

За каква култура впрочем говори Гоце Делчев? Што подразбира тој под поимот култура?

Врз основа на анализираните материјали може да се каже дека Гоце Делчев фаворизирал културен концепт којшто се базира на следниве премиси:

- **Компетитивност** во смисла на прифаќање на понапредни културни дострели од други народи од коишто може да се „учи“, но истовремено со импликатура за **рамноправност на народи и право на самоопределување** („културно натпреварување на народите“);
- **Културата како** движечка општествена сила, т.е. **прогрес** („прогресивно-културна држава“);
- **Социјална стабилизација**, широки права на сиромашното население („држава, основана врз радикални и социјални принципи“).

Овие премиси се препознатливо вткаени во следнава негова позната мисла:

„Успехот на борбата ќе дојде со планомерна работа со која ќе им се наложиме на просветените Турци, Грци, Власи, Арнаути. Ќе ги убедиме дека ние искрено се бориме за прогресивно-културна држава, основана врз радикални и социјални принципи во животот и, тогаш, тие доброволно ќе ни подадат братски рака, здружно ќе ја продолжиме сестраната борба. Јас така и го разбираам светот: како поле за културно натпреварување на народите“. – Гоце Делчев

4. Заклучок и понатамошни импликации за македонската самобитност

Низ призмата на теоријата на културата во оваа студија беше разгледана Делчевата мисла за „културниот натпревар меѓу народите“. Визионерот Гоце Делчев уште пред 115 години од Илинденското востание ги поставил културните темели за натпреварувачката коегзистенција меѓу народите, закотвувајќи го македонскиот бит во културно-прогресивните светски сили.

За културно-академскиот натпревар меѓу научниците говори и државната награда „Гоце Делчев“, која се доделува секоја година за особено значајни остварувања во сите области од науката од интерес за Република Македонија.

Едно е јасно: „културниот натпревар меѓу народите“ не беше само тематска преокупација во времето на Гоце Делчев, т.е. во 19 век, туку нè засега и нас денес во 21 век. Натпреварот во мирољубив контекст раѓа среќни и подобри победници и тажни и поразени губитници, но со желба за напредок, ама натпреварот во конфликтни контексти раѓа исклучиво бедни губитници.

5. Користена литература

Единици на кирилица

Чепреганов, Тодор (2006): „100 години Илинден“, во: Ратко Димитровски (изд.), *Злетовско и Осоговијата во Илинденскиот период*. Кочани: „Европа 92“.

Штепан, Лотар (2004): *Македонскиот јазол. Идентитетот на Македонците прикажан на примерот на Балканскиот сојуз (1878–1914)*. Скопје: Аз-Буки [Превод од германски: Јане Барџиев, Маја Гулевска, Кица Б. Колбе, Корнелија Утевска-Глигоровска, Барбара Утевска].

Единици на латиница

Assmann, Aleida (2006): *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Schmidt.

Auer, Peter / Wei, Li (2007): “Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem?”, in: Peter Auer, Li Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 1–12. Berlin, New York: de Gruyter.

Bachmaier, Peter (1998): „Die Kulturpolitik Makedoniens 1944-1997“, in: Walter Lukan, Peter Jordan (Hg.), *Makedonien: Geographie – Ethnische Struktur – Geschichte – Sprache und Kultur – Politik – Wirtschaft – Recht*. Wien, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris: Lang [Österreichisches Ost- und Südosteuropa-Institut, Osthefte: Sonderband 14, Reihe „Österreichische Osthefte“].

Landwehr, Achim (2005): „Kulturwissenschaft und Geschichtswissenschaft“, in: Klaus Stierstorfer, Laurenz Volkmann, (Hrsg.), *Kulturwissenschaft Interdisziplinär*, 39–57. Tübingen: Narr.

Schubert, Gabriella (2005): „Kulturelle Traditionen als verbindende Elemente im multiethnischen Makedonien“, in: Gabriella Schubert (Hg.): *Makedonien. Prägungen und Perspektiven*, 31–40. Wiesbaden: Harrassowitz [Forschungen zu Südosteuropa: Sprache – Literatur – Kultur; Bd.1].

Simoska, Silvana (2005): „Sprachenpolitik(en) und Sprachenpolitik(en) in Makedonien“, in: Gabriella Schubert (Hg.): *Makedonien. Prägungen und Perspektiven*, 131–140. Wiesbaden: Harrassowitz [Forschungen zu Südosteuropa: Sprache – Literatur – Kultur; Bd.1].

КОНКЛУЗИВОТ ВО БУГАРСКИОТ ЛИТЕРАТУРЕН ЈАЗИК И ВО МАКЕДОНСКИТЕ ДИЈАЛЕКТИ

Игор Станојоски

Универзитет „Гоце Делчев“, igor.stanojoski@ugd.edu.mk

Апстракт: Бугарскиот литературен јазик располага со поголем спектар на форми и конструкции поврзани со категоријата евиденцијалност во споредба со македонскиот литературен јазик. Особено впечатливо во бугарскиот јазик е тоа што во рамките на индиректната евиденцијалност постои формална разлика помеѓу прекажаната и инференциската индиректна евиденцијалност, макар што таа разлика не е голема и не се однесува на сите лица, туку само на третото лице на еднината и множината. Формите на инференциската евиденцијалност најчесто се нарекуваат *конклузивни форми*, односно *конклузив*. Слична појава регистриравме и на македонскиот дијалектен простор, во југоисточното наречје. Оваа појава не е доволно истражена во македонската лингвистика и не им е позната ниту на македонскиот литературен јазик ниту на западното наречје.

Клучни зборови: *евиденцијалност, конклузив, глагол, минато, перфект.*

Бугарскиот литературен јазик располага со поголем спектар на форми и конструкции поврзани со категоријата евиденцијалност во споредба со македонскиот литературен јазик, и тоа од две главни причини. Првата причина е поврзана со процесот на губење на свршената *л*-форма од несвршени глаголи и на имперфективниот аорист во македонскиот јазик. Втората причина се состои во постоењето повеќе глаголски конструкции за нијансирање на семантиката на индиректната евиденцијалност во бугарскиот јазик. Особено впечатливо во бугарскиот јазик е тоа што во рамките на индиректната евиденцијалност постои формална разлика помеѓу прекажаната и инференциската индиректна евиденцијалност, макар што таа разлика не е голема и не се однесува на сите лица, туку само на третото лице на еднината и множината. Формите на инференциската евиденцијалност најчесто се нарекуваат *конклузивни форми*, односно *конклузив*.

Герциков „модусот на исказот“ (*модус на изказването*), како што ја нарекува евиденцијалноста, го разгледува како четиричлена категорија. Четирите члена се следните форми/конструкции: 1) потврдни (*удостоверителни, конфирмативни*); 2) заклучни (*умозаклучителни, конклузивни*); 3) прекажани (*преизказни*); 4) недоверливи (*недоверчиви, дубитатив*). Герциков ги распоредува четирите члена според признаците прекажаност и субјективност:

	четеше потврдна	четял е заклучна	четял прекажана	четял бил недоверлива
прекажаност	—	—	+	+
субјективност	—	+	—	+

(Герджиков 1984: 25)

Согласно со бугарската лингвистичка традиција, ниту една од овие форми не е форма на перфектот, туку сите четири се форми на имперфектот. Според честотата на употребата, на прво место е конформативната форма *четеше*, која одговара на македонскиот имперфект *читаше*. На второ место по честота е формата *четял*, која соодветствува на македонското минато неопределено време: *читал*, во употребата за прекажување на информација добиена „од втора рака“. На трето место по честотата на употреба во бугарскиот стандарден јазик е формата *четял е*, со конклузивно значење, и на последно, четврто место е дубитативната конструкција *четял бил*. И на конклузивното *четял е* и на дубитативното *четял бил* во стандардниот македонски јазик им соодветствува истата форма што се употребува и за прекажување (и за временска неопределеност, дистанцираност): *читал*.

Четеше и *четял* се разликуваат според признакот ‘прекажаност’, односно директна наспрема индиректна евиденцијалност. Според признакот ‘прекажаност’, маркирани се формите *четял* и *четял бил*. Овие две форми меѓусебно се разликуваат според ставот на зборуваачот, кој во случајот *четял бил* наедно изразува неверување во содржината што ја прекажува.

Во овој дел ќе нè интересира разликата помеѓу прекажаната форма *четял* и конклузивната форма *четял е*. Според Герџиков, овие две форми се разликуваат според двата признака. Формата со помошниот глагол не е наменета за прекажување, туку за искажување на субјективната проценка или претпоставка на зборуваачот. Од друга страна, прекажаната форма *четял*, Герџиков ја оценува како немаркирана според признакот ‘субјективност’, односно како објективно и неутрално прекажување на информацијата добиена од втора рака, без да се заземе сопствен став.

Разликата меѓу прекажаната и конклузивната форма во бугарскиот јазик се задржала (или, поскоро, се создала) само во третото лице на едината и множината. Истата разлика е присутна и кај свршената л-форма, односно кај „прекажаниот аорист“ (согласно со бугарската лингвистичка традиција): *чел е* наспрема *чел*. Формата *чел е*, на „конклузивниот аорист“, е хомонимна со формата на перфектот. Согласно со македонската лингвистичка традиција,

формите *четял е* и *чел е* се полни форми на перфектот, а формите *четял* и *чел* се кратки форми на перфектот, па ќе претпочитае да ги нарекуваме така.

Во дијалектологијата на македонскиот јазик е познато дека полната форма на перфектот е позната на широк ареал во југоисточното наречје, додека помошниот глагол е изгубен во целото западно наречје. Оваа разлика се наведува како една од најважните разлики меѓу овие две наречја. Во *Дијалектите на македонскиот јазик*, том 1, од Божидар Видоески во списокот на спецификите на југоисточното наречје се наведува: „во нив сè уште се пази, иако не доследно, помошниот глагол во 3 лице во перфектот“ (Видоески 1998: 73). Всушност, во југоисточното наречје на македонскиот јазик доследно се пазат и формите со и формите без помошниот глагол во третото лице на единната и множината на минатото неопределено време.

Во дијалектолошките истражувања на источномакедонските дијалекти најчесто се споменува само чувањето на помошниот глагол, а многу ретко се споменува коегзистирањето на полниот и краткиот перфект, а уште поретко нивната специјализирана употреба. Гајдова забележува: „Што се однесува до функциите на полниот перфект, не може да се забележи некоја општа карактеристика која би ги одвоила овие форми како посебно специјализирани за определени функции, како што е случај со бугарскиот во кој со полниот перфект се искажуваат исклучиво непрекажани дејства, додека кај сите прекажани времиња помошниот глагол *сум* во третото лице се испушта“ (Гајдова 2002: 88-89). Спротивно на ваквата констатација на Гајдова, моето теренско истражување на говорите во источна Македонија покажа специјализирана употреба на полниот и краткиот перфект. На пример, во штипскиот говор полната форма на перфектот се употребува во старото перфектно значење за временска неопределеност (сп. *Сим'она н'икогаши н'е е б'ила у Пр'ага.*), со конклузивно значење (сп. *Н'ема го да д'ојде, с'игурно е засп'ал.*), и преовладува кај дубитативното (недоверливото) значење (сп. *Ја коа излез'е, 'она ч'иташе. – Е д'а бе, чим'ала е.*). Кратката форма на перфектот се употребува за прекажување, како и со адмиративно значење: сп.: *Мн'огу б'ил гол'ем 'он бе.* – во ситуација кога зборуваачот самиот го набљудува детето, и: *Мн'огу е б'ил гол'ем 'он бе.* – кога зборуваачот не го набљудува детето, туку изведува заклучок врз основа на добиени информации, на пример за тежината на детето.

Ќе го разгледаме следното сценарио: детето си доаѓа од училиште со модринка или рана во пределот на лицето. На мајка си ѝ вели: „Падн'а.“ Потоа од работа се враќа таткото. Мајката му вели: „Падн'ал у шк'олото.“ Таткото ја гледа повредата и вели: „Н'е е падн'ал, степ'ал се е. Л'аже те.“ Мајката употребувајќи го краткиот перфект, едноставно ја прекажува информацијата добиена од синот, а овде содржана во репликата *Падн'а*. Таткото таа информација не ја прифаќа како точна и преку употреба на полниот перфект ја изнесува својата непроверена верзија. Убеденоста на оној што ги употребува формите на полниот перфект со конклузивно значење, може да варира од речиси стонастотна убеденост, па до несигурна претпоставка. Во секој случај, овде не доминира желбата да се изговори претпоставка, туку тврдење базирано на сопственото логичко расудување. Зборуваачот дури и кога не е убеден, самата

форма на полниот перфект му овозможува да одглуми убеденост. Така, на пример, во погорното сценарио, таткото може да е навистина убеден врз основа на природата на повредата, карактерот на синот, минатите искуства, говорот на телото на синот (ако бил присутен) во мигот кога мајката ја прекажала информацијата. Но, исто така, таткото може и воопшто да не е убеден, туку да ја употреби конклузивната форма на перфект само за да ја провери реакцијата на синот (како блеф): ќе почне ли да се бунтува, ќе се исплаши ли, ќе се вцврви и сл.

Првото и второто лице на еднината и множината немаат посебни форми за изразување на конклузивното значење, кои би се разликувале од формите што изразуваат прекажување.

Во западното наречје не се употребуваат полните форми на минатото неопределено време во третото лице. Во одредени говори во југозападна Македонија имам регистрирано конклузивно значење на перфектот со *има* како помошен глагол (перфект II), многу слично на она во источните говори и во бугарскиот јазик. Не ми се познати исцрпни истражувања на оваа тема, но спорадично се среќава, на пример, кај Фридман: „Всушност, може да се употребува перфектот со *има* со такви минати определени прилози, но тогаш формата престанува да биде индикативна а станува модална, на пр. „*Тој го има направено тоа во еден часот* го има истото значење како *Тој го направил тоа во еден часот вчера* – т.е. говорителот претпоставува дека дејството се свршило“ (2011: 15).

Конклузивната употреба на *има*-перфектот ќе се обидам да ја поткрепам со анализа на неколку примери од западното наречје.

Пример 1: „Што сторив барање и не го најдов грнето. Си мислам дека некој **има влезено**. Ни го **имаат украдено** грнето.“

Пример 2: лице А: „Го загубив кесето денеска на пазар.“ Лице Б: „Да не ти го **има украдено** некој?“

Пример 3: А: „Пеце го загубил кесето денеска на пазар.“ Б: „Му го **имаат украдено**.“

Употребата на перфект II во реченицата *Му го имаат украдено* има конклузивно значење, зборуваачот изнесува лична претпоставка. Истиот овој пример во штипскиот говор би гласел вака: А: „Пеце го **изгуб'ил** к'есето ден'еска на паз'аро.“ Б: „**Украд'еле са** му го.“ – *украд'еле са* е полн перфект со конклузивно значење.

Во погорните контексти конструкцијата на перфект II во западните дијалекти не е употребена со нејзиното основно значење на статична резултативност, туку поскоро во значење на субјективен став, претпоставка, логичен заклучок.

Притоа, конклузивната употреба на перфект II не ги истиснала другите негови значења и употреби. Причините за употребата на перфект II со конклузивно значење треба да се бараат во коегзистирањето на двата перфекта (перфект I и перфект II). Во лингвистиката е познато дека долготрајната употреба на синонимни јазични единици постепено предизвикува нивна специјализација кон поединечни значења и употреби. Така, може да се

претпостави дека покрај разликата во употребата на перфект I за прекажување, на перфект II за статична (сегашна) резултативност, во овие говори можело да се појави и конклузивното значење и тоа да му се додели на семантички помалку оптоварениот перфект II. Сепак, ова се само почетни согледби, кои не се потпираат на темелни истражувања на проблемот.

Евентуалните истражувања на оваа тема би требало да одговорат на прашањата за причините, честотата и регуларноста на употребата на перфектот II со конклузивно значење, степенот на граматикализираноста на појавата, како и ареалната распространетост на оваа појава. Ваквите истражувања ќе имаат задача да изнајдат методи за изделување и разликување на перфектот II со конклузивно значење од другите употреби и значења. Оваа задача ќе биде многу потешка во споредба со детектирањето на конклузивот во источните дијалекти, со оглед на формалното неразликување.

Конклузивот во бугарскиот јазик и во југоисточното наречје на македонскиот јазик најверојатно се има развиено во процесот на губењето на помошниот глагол во третото лице. Во западното наречје на македонскиот јазик тој се изгубил порано и целосно, без да остави трага. Самата *л*-форма се покажала доволен показател на лицето, а помошниот глагол се заменил со нулова морфема. Во југоисточното наречје на македонскиот јазик и во бугарскиот јазик помошниот глагол во третото лице бил зафатен од процесот на губење подоцна и тој процес останал недовршен до денес. Во самиот процес на губењето, меѓу полниот и краткиот перфект се појавила можноста за смисловно разликување и таа можност била искористена на тој начин што краткиот перфект станал носител на прекажаното и адмиративното значење, а полниот перфект – на старото перфектно и на конклузивното значење.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА:

Видоески, Б. 1998 – Дијалектите на македонскиот јазик. Том 1. Скопје: МАНУ.

Гајдова, У. 2002 – Темпоралната карактеристика на финитните глаголски конструкции во југоисточните македонски говори. Скопје: Институт за македонски јазик.

Герджиков, Г. 1984 – Преизказването на глаголното действие в българския език. София, 1984.

Граматика на съвременния български книжовен език, Том II, Морфология. 1983 – Главна редакция: Димитър Тилков, Стоян Стоянов, Константин Попов. София: Издателство на българската академия на науките, 1983.

Фридман, В. 2011. Македонистички студии / Виктор А. Фридман. – Скопје: Македонска академија на науките и уметностите, 2011. – 236 стр.

THE MACEDONIAN COMPONENT OF THE INTERNATIONAL CORPUS OF LEARNER ENGLISH

Natasha Stojanovska-Ilievska

Assistant professor, Ss.Cyril and Methodius University,
n.stojanovska@flf.ukim.edu.mk

Abstract

This paper elaborates on the procedure of compilation of the Macedonian component of the International Corpus of Learner English (ICLE) and highlights the possibilities for its prospective exploitation by researchers, teachers and students alike. This is the first Macedonian corpus of learner English on upper-intermediate to advanced level and it was compiled by members of the Department of English Language and Literature at the Faculty of Philology of Ss.Cyril and Methodius University in Skopje. It is to be included in the third version of the ICLE corpus. The Macedonian subcorpus within ICLE consists of argumentative essays (a total of more than 200.000 words) written by Macedonian learners of English from the second, third and fourth year at the Faculty of Philology. Together with the other components of ICLE it will provide a valuable resource for comparing the essays of advanced Macedonian learners with those of EFL students with different mother tongues, as well as with those of native British and American students.

Keywords: *learner corpora, learner English, corpus linguistics, ICT*

1. Introduction

The Macedonian component of the International Corpus of Learner English (ICLE) was compiled during the academic years 2015/2016 and 2016/2017. It contains essays written by advanced Macedonian learners of English at Ss.Cyril and Methodius University in Skopje, Republic of Macedonia. Together with the other components of ICLE it will provide a valuable resource for comparing the essays of advanced Macedonian learners with those of EFL students with different mother tongues, as well as with those of native British and American students.

2. The International Corpus of Learner English (ICLE)

The Macedonian corpus of advanced learners' written English will be included in the International Corpus of Learner English (ICLE), version 3, which is currently in the process of preparation. The ICLE project was launched in 1990 by Professor Sylviane Granger, who was also a founder of the Centre for English Corpus Linguistics, Catholic University of Louvain, Belgium. The aim of the project was to compile computer corpora of argumentative essays written by EFL learners at upper intermediate to advanced level of English, with different native languages so as to provide large-scale readily available resources for comparative studies of the interlanguage of advanced EFL learners with widely different backgrounds in terms

of their L1. According to Granger (1993: 57), the main reason for the creation of a large computer-based corpus of learner English was "to make use of advances in applied linguistics and computer technology to effect a thorough investigation of the interlanguage of the foreign language learner."

Thus, ICLE makes it possible for researchers to analyze learners' errors in their English essays and to conduct cross-linguistic comparisons so as to understand whether these errors are language specific or universal, to figure out if these errors are explicable in terms of the students' linguistic background, as well as to investigate the overuse or underuse of particular structures in a specific national subcorpus in comparison to the situation in the target language, as evidenced in the native corpora.

The second version of the ICLE corpus (which is the latest version currently available for use) comprises 3.7 million words of essays written by EFL learners with 16 different mother tongue backgrounds (Bulgarian, Chinese, Czech, Dutch, Finnish, French, German, Italian, Japanese, Norwegian, Polish, Russian, Spanish, Swedish, Turkish and Tswana). It is an extended version of the first version of the ICLE corpus, not only in terms of its size and the range of learner populations, but also in terms of the functionalities offered within its interface.

The target of each national team is to collect a corpus of at least 200,000 words, consisting of argumentative essays or literature examination papers of 500 - 1000 words in length, written by EFL learners at an upper-intermediate to advanced level, and these are generally university students in their final years of English studies. Each essay is coupled with a learner profile, which gives information about the essay (topic, writing conditions) as well as the learner (native language, age, sex, educational background, foreign languages spoken, etc).

Granger coined the term 'Contrastive Interlanguage Analysis', or CIA for short, (Granger 1996) to refer to a method for exploration of the differences between native and non-native varieties of the same language. Actually, in CIA two kinds of comparisons are of utmost importance: a comparison of a sample of learner language with samples of learner language from learners with different L1 backgrounds and a comparison with native language, perceived as the ultimate achievement when learning a foreign language. Learner corpora are thus compared with 'control corpora' of essays on similar topics produced by native speaker students. LOCNESS (i.e. the Louvain Corpus of Native English Essays) is the control corpus for ICLE, which totals 324,304 words and comprises examination scripts and essays by American and British university students as well as British A level students on general and literary topics.

The ICLE Corpus Version 2 is available on a CD-ROM along with an accompanying handbook by Sylviane Granger, Estelle Dagneaux, Fanny Meunier and Magali Paquot from the Centre for English Corpus Linguistics, University of Louvain. For a detailed description of the ICLE project and the research completed based on the different subcorpora, see the ICLE website of the Centre for English Corpus Linguistics, Catholic University of Louvain.

3. The Macedonian component of the ICLE Corpus

The Macedonian component of the ICLE Corpus consists exclusively of argumentative essays written by Macedonian university students of English in their second, third and fourth year of studies at the Department of English Language and Literature at the Faculty of Philology of Ss.Cyril and Methodius University in Skopje, Republic of Macedonia. This subcorpus will comprise more than 300 essays totalling over 200,000 words. The collection of essays and the administrative issues were managed by Natasha Stojanovska – Ilievska (coordinator), Mira Bekar, Eleni Bužarovska, Anastazija Kirkova – Naskova, Elena Ončevska – Ager, Emilija Saržoska – Georgievska, Zorica Trajkova. The ICLE project was administered in the academic years 2015/2016 and 2016/2017.

3.1 Types of essays

This subcorpus contains two main types of essays: untimed essays (written as homework assignments without a strict time limit and with a possible access to reference tools, such as grammars and dictionaries) and timed essays (written under exam conditions). A little less than two thirds of the essays in the subcorpus were untimed, while approximately one third of the essays were done in timed conditions.

3.2 Age, sex and EFL proficiency

All the essays were written by Macedonian university students of English. These essays were written during their second, third or fourth year of university studies. Once students complete their first year exams, it is expected that their level of English has reached level B2 according to the Common European Framework of Languages. Most of the students listed Macedonian as their mother tongue (or as 'the language spoken at home'). The majority of the students were in their early 20s, although the students' age ranged from 19 to 46 years of age. Less than 20% of the students were male. The vast majority of the students had more than six years of formal instruction in EFL at school, most students having had nine years of English classes before they enrolled university.

3.3 Educational background

English is a compulsory subject in Macedonian primary schools. Nowadays pupils start learning English as early as Grade I. However, most of the participants in this project started learning English in Grade IV, which means that they had had 9 years of English at school before entering university.

Most students studying English at Macedonian state secondary schools get very little or no systematic training in argumentative writing. That said, the focus on writing varies substantially from school to school and largely depends on the teachers themselves.

The attention paid to essay writing at the English Department of the Faculty of Philology of Ss.Cyril and Methodius University in Skopje is considerable. Generally, students studying English language and literature have to take Writing classes and their written proficiency is tested each semester. The basics of argumentative essay writing are taught in Year II, while in Year III students learn how to write argumentative essays on more challenging topics, consulting a variety of sources and citing them accordingly.

3.4 Topics

All the essays in this subcorpus are argumentative in character, i.e. they were composed on a topic of general or current interest that gave the students an opportunity to express their views while arguing for or against a particular standpoint or course of action. In addition, the corpus includes some argumentative essays on various topics, for the creation of which extra materials were also used (Internet articles, books). Students were instructed to cite the sources accordingly. Some of the topics offered for these essays are exemplified here: *"Do university degrees prepare students for the real world?"*, *"Should higher education be free?"*, *"Should criminals be imprisoned or rehabilitated?"*, *"Should Animal Testing Be Banned?"*, etc.

4. Conclusion

The main reason for the compilation of the Macedonian subcorpus of the ICLE corpus was to provide researchers, teachers and students with a large-scale learner corpus so that they could conduct interlanguage-related research, test their hypotheses about certain linguistic phenomena, compare the errors made by Macedonian learners of English to the errors of their peers worldwide, analyze the overuse or underuse of certain linguistic phenomena in non-native versus native pieces of writing.

References

Granger, S. (1993) *International Corpus of Learner English*. In J. Aarts, P. de Haan & N. Oostdijk (eds.) *English language corpora: design, analysis and exploitation*. Amsterdam: Rodopi, 57-69.

Granger, S. (1996) *From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora*. *Languages in contrast. Text-based cross-linguistic studies*, ed. by K. Aijmer, B. Altenberg and M. Johansson, 37-51. Lund: Lund University Press.

Granger S. (2015) *Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal*. *International Journal of Learner Corpus Research* 1:1 (2015), 7–24.

Meunier F., Gilquin G. & Paquot M. (eds.). (2011) *A Taste for Corpora: In Honour of Sylviane Granger*. Amsterdam: John Benjamins

Virtanen T. (1996) *Exploiting the International Corpus of Learner English (ICLE)*. In: Harakka T. & M. Koskela (eds.) *Kieli ja tietokone. AFinLAn vuosikirja 1996* [Language and computer. AFinLA's Yearbook 1996.]. Finnish Association of Applied Linguistics (AFinLA) publications No. 54. Jyväskylä. pp. 157 – 166.

ПРЕЧКИ ВО КОГНИТИВНОТО УЧЕЊЕ ОД АСПЕКТ НА НАСТАВНИЦИТЕ

Умит Сулејмани

М-р, Македонија, ОУ. “Врапчиште“,

umit_suleyman@hotmail.com

Апстракт: Според Пиаже, иако процесот на постепено јазично едуцирање започнува од механичките моделирања коишто детето ги доживува како резултат на интеракцијата со околината, овие моделирања во завршниот дел се претвараат во одредени ментални структури и создаваат центар за целосен ментален (когнитивен) развој. Во овој процес детето поминува од мисловни постапки какви што се адаптација, критика, испрашување и заповед и преку развивање на хипотези стигнуваат до јазични структури коишто се општествено прифатени.

Во табелата „причини за пречки при употребата на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот“, од анкетираниите 14 предметни наставници коишто предаваат Турски јазик во основните училишта можеме да видиме дека 78,57% од наставниците одговориле дека најголема пречка е немањето доволно средства, алатки и техники, додека 21,43% одговориле дека тоа е разликата во капацитетот на когнитивните способности на учениците.

Клучни зборови: когнитивно учење, пречки, турски јазик.

1. Теорија на когнитивно учење

Истражувањата насочени конкогнитивните процеси во учењето почнале нај прво со ГештALT психолозите, продолжиле со психолозите како што се Пиаже, Брунер, Аусубел и со придонес на други научници и се собрани под името когнитивни теории. Пристапот на Пиаже кон когнитивното учење е следно; според теоријата на когнитивен развој секој човек се раѓа со вештините; да создаде неа, усвојување, адаптација, организација, договарање. Когнитивниот развој се остварува со искуство, социјализација, созревање и балансирање. Според Пиаже тоа се измени кои што настануваат во различните години од животот (Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, S. 2002: 77). Когнитивноста е збир од постапки коишто ги создава човечкиот мозок со цел да ги разбере светот и случувањата во околината. Когнитивни активности се: забележување на стимулациите од околината,

споредба со претходните податоци, создавање нови учења, складирање на добиените информации, паметење, квалитативна и рационална евалуација. Когнитивните научници обрнуваат внимание на термини како разбирање, забележување, размислување и создавање. Когнитивното учење е давање значење на случувањата во човечката околина. Когнитивниот развој ги дефинира активностите на теориите, способностите, размислувањата, меморијата, аргументирањето и другите активности на мозокот. Според когнитивната теорија, кога децата не можат да најдат соодветни зборови самите ги измислуваат (Gander, M.J. & Gardiner, H.W. 1993: 230). Според нив, секое ново учење придонесува кон подобро разбирање на минатото. На овој начин, секое ново учење претставува подлога и за идните учења и на овој начин подобрување на сетилата за перцепирање. Пиаже, периодите на когнитивен развој ги поделил на 4 дела. Учениците до 6-то, 7-мо и 8-мо одделение доживуваат сетилно-движечки период, период на пред-обработка, и период на конкретни активности. За успешно да го надминат овој период, потребно е успешно да ги надминат претходните периоди. Во овој период децата можат да размислат конкретно; можат да ги спојат и одделат варијабилите; можат да се интересираат за идните идеолошки проблеми; ја доживуваат егоцентричноста на пубертетот. Со развитокот на апстрактните мисли, адолесцентот може да размислува за апстрактни идеи и поими како демократија. Турски, математика и општествените науки можат да го подобрат апстрактното размислување. Наставните методи се базираат на идеите дека секој ученик може да идеализира и систематски и логички решава проблеми. Од учениците е очекувано во училиниците наместо да се движат, допираат, набљудуваат, тие да седат, слушаат, читаат и пишуваат. Ова е основната заблуда во образованието (Yeşilyaprak., Aydın., Can., Ersanlı., Kılıç., Kulaçoğlu., a.g.e., s. 94). Истражувачот Гудлед, во различни училишта во Америка е направено истражување каде што е видно дека наставниците 75% од времето го трошат за да ги насочат учениците кон нивните задачи, додека 70% од ова време се губи на комуникацијата помеѓу наставникот и ученикот. Открил дека наставниците зборуваат 3 пати, додека учениците зборуваат еднаш (Goodlad, 1984). Од едно направено истражување заклучено е дека: со цел учениците да бидат успешни, не само во училиниците туку и на сите полиња во текот на животот, потребно е да се стекнат со когнитивните учења какви што се пројава на интерес, запознавање, споредување, класифицирање, правење компарација, толкување и проценка (Bedir, H., Bada, E. 1998: 51-63).

1.2. Традиционална хиерархија на Блумовата таксономија

Блумовата таксономија е подредување на живите суштества, правила и принципи коишто се применуваат при оваа класификација. Потеклото на зборот е од грчките зборови таксис (поредок) и номос (закон). Студијата под наслов „Таксономија на образовните цели“, направена во 1956 година од страна на професор Бенџамин Блум од универзитетот Чикаго, во 20 и 21 век е искористена во образовниот систем за развиток и упатување кон нагорна линија на перцепциските структури и учења на учениците (Bloom, 1956). Студиите што се прават денес сè уште профитираат од таксономијата и со ова се чекор

напред.Блум одлучил да ја развие оваа студија од причина што секој ученик поседува различен талент за перцепција. Со цел различностите помеѓу учениците од школите, курсевите и сл. да ги сведе на минимум и со услов тие да бидат корисни за општеството, Блум ја почнал студијата за таксономија. Генералниот постулат на Блумовата таксономија е: контрола на карактеристиките на учењето со држење под контрола на личните перцепциски различности коишто влијаат на ученикот. На овој начин покажува дека со дополнителен напор и време секој ученик може да стигне до посакуваната информација. Во склоп на ова постојат 3 варијабли: карактеристики на ученикот, карактеристики на услугата обучување, производи на учењето.

Учењето со неговото општо значење може да се дефинира како трајна промена на однесувањето коешто се стекнува со животните искуства и обуки. Покажува различности зависно од начинот на перцепција на човекот и неговиот капацитет. Додека некои можат информациите да ги сватат за пократок рок, некои имаат потешкотии во перцепцијата. Корисно е да го спомнеме и следното. Талентот за перцепција кај човекот опаѓа со неговото стареење. Учењето станува сè потешко со опаѓање на бројот на неурони и стареење на човекот.

Блум напоменува дека постојат неколку вида на учење во таксономијата и ги подредува трите фази на учење на следниот начин:

1. Когнитивна таксономија, односно ментални активности;
2. Сензитивно поле, односно активности кај чувствата и однесувањата;
3. Психомоторни, односно физички активности.

2. Когнитивна таксономија

Когнитивната таксономија го содржи развојот на информациски и ментални вештини. Според Блум, нивото на размислување на учениците се состои од шест нивоа, почнувајќи од најпростото до најсложеното. По објаснувањето подоле на сите со по еден примерок, ќе се даде подетална информација во другите поднаслови.Потчекори на когнитивното поле:

1. **Информација:** содржи учење напамет и наметнува потсетување на факти, принципи и термини(пример: спомнување име на покажаниот предмет, одбирање средство од низа од повеќе средства, дефинирање концепт).
2. **Сфаќање:** прикажување на претходнонаученото од страна на учениците со нов стил и нов поредок (пример: објаснување случај, табела, нагласување причини и начини на научените принципи, факти).
3. **Апликација:** употребување на претходнонаучените теоретски изјави и правила во нови ситуации (пример: решавање математичка задача, исполнување задача).
4. **Анализа:** дефиниње на организација и структура на проблем, целина или систем, поделба на делови, нагласување на поврзаноста помеѓу деловите, дефинирање на теории, принципи и генерализации (пример: анализирање).

5. **Синтеза:** вештина на спојување идеи и делови според одредени релации и правила, создавање нова целина (пример: подредување на делови од одреден проблем, предлагање решение, развивање карактеристичен производ).
6. **Проценка:** оценка на вредноста на одредена работа, метода, решение или производ преку употреба на одредени критериуми, критика на мислење или предлог, одбрана.

Табела бр. 1. Методи и техники коишто можат да се употребат на часовите по турски јазик и книжевност според процесите на когнитивната област (Demirel, 1999: 141).

Table no. 1. Methods and techniques that can be applied to classes in Turkish language and literature by cognitive processes

ЦЕЛ (КОГНИТИВ НА ОБЛАСТ)	СТРАТЕГИ ЈА	МЕТОД	ТЕХНИКА
Знаење	презентација	раскажување	прикажување/бреинсторминг
Сфаќање	открытие	дискусија на случај/	бреинсторминг со прашање-одговор
Апликација анализа синтеза проценка	истражување	демонстрација решавање проблем проект	симулација драма глумене групни и индивидуални студии

Доколу внимателно ја анализираме табелата бр. 1 ќе видиме дека раскажување, дискусија и апликација се најраспространети методи коишто се употребуваат на часовите по турски јазик и книжевност во VII, VIII и IX одделение. Од техниките најзначајни се прикажување, бреинсторминг, компарација, драма, глума и групни студии.

3. Методи и техники

Основното прашање што се поставува во современата настава е: **Како да ги научиме учениците?** На ова прашање се надоврзува прашањето: **Како треба наставниците да се едуцираат?** Одговорите на овој тип прашања резултираат со изнаоѓање голем број методи. Всушност, постигнувањето трајно образование на учениците е тесно поврзано со методите и техниките коишто наставникот ќе ги одбере во текот на едукацијата. Наместо да се научи многу, треба да се сконцентрираме на тоа да се научи правилно. Добриот наставник е оној којшто налага да се учи точно и исправно. Поттикнувајќи ги учениците на истражување и размислување, наставникот им помага во нивниот перцептивен и сетилен развој и придонесува во нивното учење (Calp, M. 2005: 245).

Во книгите на научниците што се занимаваат со проучување на образовните процеси може да се сретнат многу стратегии, различни приоди, методи и техники. Заедничка карактеристика е што сите имаат еден општ опис. Интересно е тоа што иако дефинициите се исти, има разлики во приодите. Тие често се користат наизменично. „Во филозофските речници, поимот *метод*, се дефинира како начин, пат, постапка, што го употребуваме за да постигнеме одредена цел“ – вели Виолета Димова, во нејзината книга „Литературното дело и рецепиентот“ (Димова, В.2007: 28).

4. Индикации

Доле е истакнато табелите на ”Процентуален и фреквенциски приказ на половата структура на наставниците”, ”Старосна структура на наставниците и процентуален приказ” , ”Процентуален приказ на пречките при употреба на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот” анкетираниите се 14 наставници од Западна Македонија којшто предаваат турски јазик во основните училишта. Анкета е направено во 2014 год. на следниве училишта: О.У. "Нецати Зекирија" - Центар Жупа/Коџаџик, О.У "Мустафа Кемал Ататурк" - Пласница, О.У. "Вера Цирибири Трена" - Дебреште, О.У. "Мирче Ацев (Јунус Емре)" - Лисичани, О.У. "Санде Штерјоски" - Кичево, О.У. "Братство Единство" - Охрид, О.У. "Брача Миладиновци" - Струга, О.У. "Мустафа Кемал" - Гостивар, О.У. "Врапчиште" - Врапчиште, О.У. "Истикбал" - Тетово, О.У. "Кирил Пејчиновиќ" – Теарце (Сулејмани, У.,Челик, М.2016: 910).

Добиените анализи и резултати од анкетите се презентирани во табелите подолу.

Во табелата бр. 2 дадена е половата структура на наставниците.

Табела бр. 2. Процентуален и фреквенциски приказ на половата структура на наставниците (Сулејмани, У. 2014: 76).

Table no. 2. Percentage and frequency display of the teachers gender structure

варијабла	ф	%
машки пол	9	64.29
женски пол	5	35.71
вкупно	14	100

Од табелата бр. 2 можеме да видиме дека 64,29% од анкетираниите се од машки пол, додека 35,71 % од анектираните се од женски пол.

Во табелата бр. 3 дадена е старосната структура на наставниците.

Табела бр. 3. Старосна структура на наставниците и процентуален приказ (Сулејмани, У. 2014: 76).

Table no. 3. Age structure of teachers and percentage display

варијабла	ф	%
од 24 до 34 год.	5	35.72
од 34 до 44 год.	5	35.72
од 44 до 54 год.	3	21.42
од 54 до 64 год.	1	7.14
вкупно	14	100

Доколку ја погледнеме табелата бр. 3 ќе видиме дека 35.72% од наставниците се на возраст од 24 до 44 години, 21.42% се на возраст од 44 до 54 години и 7.14% се на возраст од 54 до 64 години. Најголемиот процент, со 35.72% има групата од 24 до 44, додека најмалата, со 7.14% е возрасната група од 54-64 години.

Во табелата бр. 4. дадена е процентуален приказ на пречките при употреба на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот.

Табела бр. 4. Процентуален приказ на пречките при употреба на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот (Сулејмани, У. 2014: 89).

Table no. 4. Percentage of obstacles to usage of methods and techniques of cognitive learning in terms of teacher

не го применувам		го применувам		вкупно	варијабли
фр.	процент%	фр.	процент%		
7	50.00%	7	50.00%	1	Не сум во можност да употребам различен вид на техники или методи од причина што бројот на учениците во одделението е голем.

не го применувам		го применувам		вкупно	варијабли
фр.	процент%	фр.	процент%		
4	28.57%	10	71.43%	2	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што физичките услови не се повољни.
8	57.14%	6	42.86%	3	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што физичките услови во училиницата не се повољни.
3	21.43%	11	78.57%	4	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што нема доволно средства, алати и материјали.
8	57.14%	6	42.86%	5	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи заради содржината на учебниците по турски јазик.
10	71.43%	4	28.57%	6	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што интересот на учениците не е доволен.
12	85.71%	2	14.29%	7	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што немам доволно познавање на различни методи.
10	71.43%	4	28.57%	8	Не сум во можност да употребаам различен вид на техники или методи од причина што немам доволно време.

не го применувам		го применувам		вкупно	варијабли
фр.	процент%	фр.	процент%		
8	57.14%	6	42.86%	9	Не сум во можност да употребам различен вид на техники или методи од причина што учениците не се подготвени.
11	78.57%	3	21.43%	10	Не сум во можност да употребам различен вид на техники или методи од причина што има разлики во капацитетот на учениците.

Како што можеме да видиме од табелата „причини за пречки при употребата на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот“, 78,57% од наставниците одговориле дека најголема пречка е немањето доволно средства, алатки и техники, додека 21,43% одговориле дека тоа е разликата во капацитетот на когнитивните способности на учениците.

5. Заклучок:

Цел на истражувањето беше и добивање резултати за фреквенцијата на употреба на современите методи и техники од аспект на наставникот, односно кои се пречките при употреба на овие методи. За оваа цел направена е анкета која содржи 10 прашања. Според анализите „причини за пречки при употребата на методи и техники за когнитивно учење од аспект на наставникот“, 78,57% од наставниците одговориле дека најголема пречка е немањето доволно средства, алатки и техники, додека 21,43% одговориле дека тоа е разликата во капацитетот на когнитивните способности на учениците. На едно друго прашање, 85.71% од наставниците одговориле дека „не сум во можност да употребам различни видови на техники или методи од причина што немам доволно познавање за различните методи, додека 14.29% одговориле дека немаат такви причини.

Според дадените резултати откриено е дека најголема пречка за наставниците што не можат да ги користат современите методи и техники се немање доволно средства и алатки. Истовремено и не можат да користат заради немањето доволно познавање на современите методи и техники. Малиот процент на овие методи и техники ни покажува дека наставниците не се информирани за нив.

6. Користена литература

1. Bedir, H., Bada, E.(1998). „İlköğretim Bilişsel Düzeyde Eğitim ve Öğretim“. *Dil Dergisi* 1(68) 51-63.
2. Димова, В. (2007) *Литературното дело и рецепиентот*, Скопје, Македонска реч.
3. Calp, M. (2005) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe. (2. Baskı)*. Konya, Eğitim Kitapevi
4. Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Yayıma Hazırlayan B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi, s. 230.
5. Сулејмани, У. (2015) Турската книжевност и когнитивното учење во паралелките со турски наставен јазик во западна македонија. (необјавено магистерска дисертација). Филолошки Факулте, Универзитет "Гоце Делчев" Штип. стр. 70-89.
6. Sulejmani, Umit and Celik, Mahmut (2016) *Методи и техники на часовите по турски јазик и книжевност според просеците на когнитивното учење*. First International Scientific Conference, FILKO, Philology, Culture and Education.p.910. ISSN 978-608-244-308-9
7. Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, S. ve diğerleri. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*(2.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. s 77.

Интернет извори:

1. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Eds.), (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. Web adresinden

http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf 14.01.2014' te alınmıştır.

2. Goodlad, J. (1984). *A Place Called Scholl*. Wep adresinden

<https://books.google.mk/books?id=Wj8Qn6Ey0SYC&pg=PA70&dq=Goodlad+,+John+A.+Place+Called+School++Hill+Book+Company+1984.&hl=tr&sa=X&ei=GSLRU4SpIeLmywOGy4GICw#v=onepage&q=Goodlad%20%2C%20John%20A.%20Place%20Called%20School%20%20Hill%20Book%20Company%201984.&f=false> 07.01. 2014' te alınmıştır.

„ВАСИЛИСА ПРЕКРАСНА“

Лидија Тантуровска

научен советник/редовен професор, ЈНУ Институт за македонски јазик
„Крсте Мисирков“ – Скопје, при УКИМ,

lidijatanturovska@yahoo.com

Апстракт

Инспирација за овој труд беше истоимената руска приказна „Василиса Прекрасна“, низ чии редови се провлекува злото и доброто. Приказната „Василиса Прекрасна“ ѝ е позната на македонската читателска публика преку преводите на македонски. Исто така, во 2004 година, оваа бајка беше инспирација за истоимената детска претстава, поставена и во Театарот за деца и млади, каде што ја собираше младата публика. Денес може да се најде на различни интернет-страници, како една од најпознатите светски приказни. По овој повод ќе се обидеме да покажеме како е претставена „Василиса Прекрасна“ на македонски јазик и да направиме споредба со оригиналната верзија – на руски јазик, со акцент на интерпункцијата, како еден од важните елементи на стилот на секој текст, односно на секаков вид текст.

Клучни зборови: „Василиса Прекрасна“, руска приказна, превод, на македонски јазик, интерпункција

Руската бајка „Василиса Прекрасна“

„Василиса Прекрасна“ претставува една од најпознатите руски, па и воопшто, словенски бајки, која, по различни основи, влегува во познати систематизации, кога станува збор за раскажувачките форми во фолклористиката¹.

Според извесни истражувања, се смета дека е тешко да се определи кога настанале бајките, но се дава податок дека постојат илјадници години, а конкретно, како одделен жанр со назив *бајка* се смета дека се појавува кон крајот на 17 век². Бајките најчесто биле наменти за децата, чии карактеристики на усна форма, за прв пат, се обиделе да ги задржат браќата Грим.

¹ Мислиме на систематизациите на познатите имиња: Владимир Пропп, Аарне-Томсон итн.

² Се смета дека за прв пат називот *бајка* е употребен од Мадам д'Олноа (Madame d'Aulnoy) како *conte de fée*, чија зборообразувачка форма на именската група, адаптирана на англиски јазик е со истото значење: *fairy tale* (анг.), а на германски е: *Märchen* (гер.), што значи: *мала приказна* итн.

Басните и бајките (фантастичните приказни) се сметаат како најстари форми од видовите приказни. Фантастичната приказна се развила од митот, со кој долго време се поклопувала, како според формата, така и според содржината. Од митот се одделила кога почнала да се разликува според формата, при што добила прозна форма, како и според тоа што бајката се пренесувала индивидуално. Подоцна, бајките станале богата усна книжевност.

Една од карактеристиките за приказните воопшто е дека обично секоја си има своја варијанта/свои варијанти. За руската бајка „Василиса Прекрасна“ најдовме дејствие во кое Василиса ќе стане затвореник во куќата на лошата вештерка Баба Јага (Баба Рога). Во оваа варијанта, како помошници на Баба Јага, се јавуваат: мачката, кучето, оградата и дрвото, кои подоцна ќе ѝ помогнат на Василиса да се ослободи.

За разлика од оваа, во варијанта(та) забележена од Афансјев (Афанасјев, Николай Николаевич), Василиса ќе мора да изврши три невозможни задачи, кои ќе успее да ги реши благодареејќи на својата кукла, подарок од мајка си.

При нашата анализа случајно е земена вторава варијанта, пред сè, поради фактот што беше поставена на повеќе интернет-страници, како на руски, така и преведена на македонски јазик.

Кога се гледаат двата текста и кога се прави споредба, ќе се забележи дека преведувачот се обидел да ја преведе/да ја адаптира приказната соодветно³.

1. Бајката во уметничколитературниот функционален стил

Според стилистичките истражувања, секој текст му припаѓа на некој функционален стил. Оттука, како што е познато, анализата на текстовите, ориентирана кон содржината или кон темата, е предмет на проучување на текстлингвистиката, додека пак изборот на јазичните средства, со кои се служи авторот и нивното утврдување, е предмет на стилистиката.

Од друга страна, кога станува збор за класификацијата на литературните родови (жанрови) и видови, факт е дека постојат разлики и несогласувања. Не навлегувајќи во теориските поделби, се согласуваме со констатацијата дека бајката, како жанр, според формата, претставува прозен текст и затоа ќе ја сместиме во прозниот потстил во уметничколитературниот функционален стил.

Главна карактеристика на текстовите од уметничколитературниот функционален стил е тоа што предизвикуваат посебен ефект врз читателот/слушателот/гледачот, со што се опфаќаат чувствата на примачот, што не е својствено за текстовите од другите функционални стилови. Може да се каже дека во уметничколитературниот функционален стил доаѓа до израз естетската функција на јазикот, која овде е исто толку важна колку и референцијалната, а во некои родови и жанрови – и поважна од неа.

³ Го користевме преводот од Емил Ниами (http://literaturabella.blogspot.mk/2008/01/blog-post_3004.html – пристапено на 10.04.2018.

Јазикот во овој функционален стил, меѓу другото, има специфичности и во однос на формата: пишуваната наспрема говорената. Денес, современите литературни дела (проза, поезија) главно, се пишувани, на кои секако влијае говорената форма (изразена преку интонацијата и ритамот), а кога станува збор за драмската литература, таа и се пишува за да биде говорена. Според тоа, пишуваната форма на уметничката литература е отворена кон говорената, макар што пишуваната е појдовна.

Меѓутоа, кога станува збор за формата на народните приказни (и на народниот фолкор воопшто), може да се каже дека пишуваната форма се добива врз основа на говорената. Имено, тие се запишуваат откако ќе се слушнат. Тука е многу важно, како се однесува запишувачот. Како што ни е познато, во времето на развиената собирачка дејност во Македонија, во 19 век, одделни собирачи се обидуваа да ги запишат приказните онака како што ги слушале, меѓутоа, еден Марко Цепенков, при запишувањето, внесувал и нешто свое – ги авторизирал.

Денес, кога се печатат и препечатуваат приказните, обично се адаптираат на македонски стандарден јазик (според некое непишано правило – со голем број турцизми на лексички план).

Кога станува збор за превод на приказни од други јазици, треба да се забележи дека и тие се преведуваат на стандарден македонски јазик.

Во пишуваната форма на јазикот, начинот на графичкото претставување е важна семантичка составка на текстот, како што во говорната форма е важна интонацијата.

2. Интерпункциските знаци како граматички и како стилистички средства

Токму овде треба да се споменат интерпункциските знаци, кои, во најголем број се граматички и стилистички средства. Интерпункцијата ѝ припаѓа на граматиката зашто ја овозможува орагнизацијата на текстот и придонесува за неговата разбирливост. Според Минова-Ѓуркова (2003: 194) интерпункцијата може да служи и како средство во стилистиката.

Досега во стилистиката се познати зафати во кои се прават обиди за разработување на интерпункциските знаци, меѓутоа, нивната анализа е правена заедно со анализата на зборовите во рамките на текстот и обично ваквите анализи се однесуваат на почитување на нормата на јазикот. Сметаме дека пред нас имаме нов предизвик во научноистражувачката работа во рамките на стилистиката. Станува збор за поголема научна работа што ја работиме во рамките на стилистиката. Интерпункциските знаци, како предмет на наш научен интерес, во последно време, се застапени во неколку наши истражувања по различни поводи⁴, што го оправдува фактот за замислата да се

⁴ Тантуровска Лидија (2012), *Индивидуалниот јазичен израз во текстовите од научниот функционален стил*, Зборник од Јазикот наш денешен; Тантуровска Лидија (2017) *Интерпункцијата како стилско обележје*, *Multimedijalna stislistika*, Бања Лука, Босна и Херцеговина, (предадено за печатење); Тантуровска Лидија (2017) *За имињата*

направи еден поголем монографски труд, со што би се заокружиле научните истражувања во оваа област.

Според граматиките и правописите на различни јазици може да се забележи дека интерпункциските знаци, заедно со правописните правила, си наоѓаат свое место. Веднаш треба да се нагласи дека иако има исти и слични интерпункциските знаци во современите јазици, постојат и разлики. Разлики постојат и во граматичкиот, односно во јазичниот приод, како по однос на толкувањето на интерпункциските знаци, така и во посветеноста кон истражувањето за нив.

Во ерата на Интернетот, ако се прелистаат интернет-страниците, може да се забележи дека за одделни јазици има и по десетици интернет-страници (како енциклопедиски, граматички, така и блогови на професори и сл.), каде што, покрај дефинирањата за секој интерпункциски знак, неговото име и др., се следи и неговата употреба во определени контексти⁵.

Во оваа насока може да се констатира дека интерпункциските знаци се застапени и во граматиките и во правописот на македонскиот јазик, а секако дека за нив има посветена и одделна научна и стручна литература.

Под терминот **интерпункција**, во Правописот на македонскиот јазик (Правопис, 2017: 83), се подразбира систем од писмени знаци со кои се означуваат почетокот и крајот на речениците; границата и односите меѓу дел-речениците и меѓу реченичните членови; интонацијата, темпото и паузите при зборувањето. Исто така, на истото место се наведува дека интерпункцијата ги опфаќа и правилата за употреба на интерпункциските знаци.

Во македонскиот јазик се употребуваат следниве интерпункциските знаци (Правопис, 2017: 83):

.	(точка)
,	(запирка)
?	(прашалник)
!	(извичник)
;	(точка и запирка)
:	(две точки)
...	(три точки)
()	(загради)
—	(црта /тире)
„“	(наводници)
’ ’	(полунаводници)

За рускиот јазик најдовме повеќе интернет-страници, на кои се дадени интерпункциските знаци на рускиот јазик, се разбира, според соодветна

на детските јунаци, XLII меѓународна научна конференција (Лингвистичката секција: „Непреводливото во преводот“, Охрид, 2016) Скопје: Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, XLIII меѓународна научна конференција, 174 – 182; Тангуровска Лидија „Омер-паша Латас“ меѓу точки и запирки, Филолошки студии, 2018 година (предадено за печатење).

⁵ Вакви интернет-страници постојат особено за познатите странски јазици: шпански, англиски, германски итн.

користена литература⁶. Во продолжение ќе ги наведеме интерпунктиските знаци преземени од <http://russskiy-na-5.ru/articles/458>

В данной главе:

- [Значение термина пунктуация](#)
- [Какие знаки препинания употребляются в письменной речи на русском языке?](#)
- [Какую роль играют знаки препинания?](#)

§1. Значение термина пунктуация

Термин пунктуация произошёл от латинского слова punctum – точка. У термина пунктуация два значения: система знаков препинания раздел языкознания, описывающий правила расстановки знаков препинания в письменной речи

§2. Какие знаки препинания употребляются в письменной речи на русском языке?

- . – точка
- ? – вопросительный знак
- ! – восклицательный знак
- ... – многоточие
- , – запятая
- ; – точка с запятой
- – тире
- : – двоеточие
- «» – кавычки
- () – скобки

По овој повод, сакаме да го свртиме вниманието на фактот дека интерпунктиските знаци можат да се разгледуваат и од стилски аспект.

Бидејќи интерпунктиските знаци се дел од јазичните средства, изборот на јазичните средства може да ни помогне во утврдувањето на функционалниот стил на кој му припаѓа даден текст.

Досега, во стилистиката воопшто, се разгледуваат интерпунктиските знаци заедно со другите јазични средства (пред сè, со зборовите, односно вклучени во текстот). Во Стилистиката на современиот македонски јазик, Минова-Ѓуркова (Минова-Ѓуркова, 2003: 193 – 197) зборува за заедничкиот комплекс меѓу јазичните и надворешнојазичните изразни средства и при тоа се приклонува кон оние автори што надворешнојазичните изразни средства ги делат на 1. Визуелни и 2. Аудитивни (артикулациско-интонациски) надворешнојазични изразни средства. Во својата анализа, како дел од визуелните средства, интерпунктиските знаци ги разгледува како дел од графичките (визуелните) средства во пишуваната форма, па пишува: „Во графичкото претставување на текстот имаат своја функција повеќе елементи: големината на буквите, нагласувањето на важните делови од текстот,

⁶https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%80%D1%84%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B0 – пристапено на 10.04.2018.

<http://russskiy-na-5.ru/articles/458> – пристапено на 10.04.2018.

поделбата и воопшто организацијата на текстот, присуството, односно отсуството на илустрации, застапеноста на различни бои и сл.

Интерпункциските знаци се во најголем број **граматички и стилистички средства**. Всушност, интерпункцијата ѝ припаѓа на граматиката зашто ја овозможува организацијата на текстот и придонесува за неговата разбирливост. Вторично, интерпункцијата може да служи и како **средство во ситлистиката**.

Како стилско средство, интерпункцијата доаѓа до израз во уметничколитературниот функционален стил (макар што во поезијата има и случаи на целосно отсуство на интерпункциски знаци), потоа во публицистичкиот и во научно-популярниот и научно-учебничкиот потстил на научниот функционален стил“ (Минова-Ѓуркова, 2003: 193–195).

Ако „се исклучат“ зборовите, односно ако станат второстепени, сметаме дека интерпункциските знаци, самите за себе, се јазични изразни средства. Всушност, иако станува збор за нормативни правила, со употребата на интерпункцијата во еден текст, секој автор *избира кои интерпункциски знаци (и каде – во линеаризацијата) ќе ги употреби во согласност со својата мисла*, односно со својата реч. Така, секој автор му дава свое стилско обележје на текстот⁷.

3. Програма „за читање“ на интерпункциските знаци како стилистички знаци

Информатиката, како научна дисциплина, сè почесто е нераскинлив дел од научноистражувачката работа во сите области, па и во лингвистиката.

Во оваа стилска анализа ќе ги поставиме условите:

1. Потребен е пишан текст (Штом станува збор за објавен текст, тоа подразбира да е лекториран и да е коригиран);
2. Потребна е компјутерска програма што ќе го „(про)чита“ текстот (подготвена од стручно лице – информатичар);
3. Компјутерската програма треба да биде „нахранета“ со соодветни јазични координати (подготвени од јазичен специјалист, според нормата на јазикот);
4. Текстовите што ќе се анализираат е потребно да се во електронска форма.

Се поставува прашањето, што може сè да се истражува, односно кои се нашите барања при ваквата анализа.

⁷ Ова се врзува со индивидуалниот јазичен израз кај секој автор, за што сме зборувале во повеќе наврати, без разлика на кој функционален стил му припаѓа неговиот текст (Тантуровска Лидија (2012), *Индивидуалниот јазичен израз во текстовите од научниот функционален стил*, Зборник од Јазикот наш денешен; Тантуровска Лидија (2017) *Интерпункцијата како стилско обележје*, *Multimedijalna stislistika*, Бања Лука, Босна и Херцеговина (предадено за печатење).

1. При „читањето“ се очекува да бидат „прочитани“ интерпунктиските знаци и да добиеме визуелна претстава на нивната употреба според правописот на јазикот на кој е напишан текстот;
2. По „читањето“ на повеќе текстови на даден јазик, може да се зборува за претставување на нормата на даден јазик;
3. Може да се сопоставуваат „читањата“ на повеќе пишани текстови на еден автор, при што може да се анализира неговиот стилски јазичен израз;
4. Кога се прават споредби на повеќе пишани текстови од различни јазици, тогаш може да се зборува за, условно кажано, *универзалност*;
5. Кога се прават споредби на еден текст во оригинал и на негов „превод“, може да се јават разлики, бидејќи преведувачот не преведува буквално.

Можеме да сумираме дека ги имаме четирите услови – имаме текст на македонски и текст на руски јазик на бајката „Василиса Прекрасна“ во електронска форма и имаме компјутерска програма „нахранета“ со соодветни јазични кординати, која ќе ги „прочита“ текстовите. Од барањата при оваа анализа, ќе се концентрираме на последните две, односно при сопоставување (во случајов на текстовите на македонски и на руски јазик на бајката „Василиса Прекрасна“) да ги видиме евентуалните разлики, а со тоа да ја потврдиме и универзаноста на употребата на интерпункцијата (како стилско средство) на текстовите од различни јазици (повторно врз примерот на двата текста – на македонски и на руски јазик).

Сумирани резултати од анализата:

Обработка на текстот „Василиса Прекрасна“ (на руски јазик)⁸:

_____.
 - - - - - ! - - - - - ; - - - - - ; - - - - - . - - - - -
 - - - - -
 - - - - - , - - - - - ; - - - - - , - - - - - , - - - - - , - - - - - , - - - - -
 - - - - - , - - - - - ; - - - - - , - - - - - ; - - - - - !
 - - - - - , - - - - - ? - - - - -
 - - - - - ! - - - - - , - - - - - , - - - - - ;
 - - - - - , - - - - - ! - - - - - ; - - - - - ?
 - - - - - , - - - - - ; - - - - - , - - - - - , - - - - - , - - - - -
 - - - - - .

⁸ <https://deti-online.com/skazki/russkie-narodnye-skazki/vasilisa-prekrasnaja/> – пристапено на 10.04.2018.

_ _ _ ; _ _ _ . _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ . _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ ! _ _ _ , _ _ _ . _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _
 _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ .
 - _ _ _ ? - _ _ - _ _ _ _ _ _ _ !
 - _ _ _ ! - _ _ , _ _ _ - _ _ _ .
 - _ _ _ , - _ _ , _ _ _ - _ _ _ !
 - _ _ _ , - _ _ - _ _ _ ! _ _ _ .
 _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ - _ _ _ !
 _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ ! - _ _ - _ _ , _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ . _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ , _ _ ! _ _ _ ! _ _ ?
 _ _ _ _ _ , _ _ _ ;
 - _ _ _ ! _ _ _ _ _ .
 - _ _ - _ _ - _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ , _ _ _ _ _ ! _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ , _ _ _ ; _ _ _ _ !
 _ _ _ - _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ . _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _
 _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _ , _ !
 _ _ _ - _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ , _ _ _ _ _ ! _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ !
 _ _ ;
 - _ _ , _ _ ! , _ _ _ _ _ ; _ _ !
 _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ ; _ _ _ ; _ _ _ - _ _ . _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
 _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ ! - _ _ _ - _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ - _ _ _ , _ _ _ _ _ !
 _ _ _ _ _ - _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ - _ _ _ ; _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ ? - _ _ .
 - _ _ _ , _ _ ! - _ _ .
 - _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ ;
 - _ _ , _ _ ! _ _ ;
 - _ _ _ , _ _ _ _ !
 _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ !
 _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ _ _ ; _ _ _ , _ _ _ , _ _ !
 _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ;
 - _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ! _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ _ _ ? - _ _ _ , _ _ _ _ _ ?
 - _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ , _ _ _ _ _ .
 - _ _ ; _ _ _ _ _ ; _ _ _ _ _ !
 - _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ ?
 - _ _ _ , _ _ _ _ _ .
 - _ _ _ _ _ , _ _ _ _ _ ; _ _ _ ?

[illegible]

[illegible]

одна вдовушка. Она была уже в годах, имела своих двух дочерей, почти однолеток Василисе, - стало быть, и хозяйка, и мать опытная. Купец женился на вдовушке, но обманулся и не нашел в ней доброй матери для своей Василисы. Василиса была первая на все село красавица; мачеха и сестры завидовали ее красоте, мучили ее всевозможными работами, чтоб она от трудов похудела, а от ветру и солнца почернела; совсем житья не было!

Василиса все переносила безропотно и с каждым днем все хорошела и полнела, а между тем мачеха с дочками своими худела и дурнела от злости, несмотря на то, что они всегда сидели сложа руки, как барыни. Как же это так делалось? Василисе помогала ее куколка. Без этого, где бы девочке сладить со всею работою! Зато Василиса сама, бывало, не съест, а уж куколке оставит самый лакомый кусочек, и вечером, как все улягутся, она запрется в чуланчике, где жила, и потчевает ее, приговаривая:

- На, куколка, покушай, моего горя послушай! Живу я в доме у батюшки, не вижу себе никакой радости; злая мачеха гонит меня с белого света. Научи ты меня, как мне быть и жить и что делать?

Куколка покушает, да потом и дает ей советы и утешает в горе, а наутро всякую работу справляет за Василису; та только отдыхает в холодочке да рвет цветочки, а у нее уж и гряды выполоты, и капуста полита, и вода наношена, и печь вытоплена. Куколка еще укажет Василисе и травку от загару. Хорошо было жить ей с куколкой.

Прошло несколько лет; Василиса выросла и стала невестой. Все женихи в городе присваиваются к Василисе; на мачехиных дочерей никто и не посмотрит. Мачеха злится пуще прежнего и всем женихам отвечает:

- Не выдам меньшей прежде старших! А проводя женихов, побоями вымещает зло на Василисе. Вот однажды купцу понадобилось уехать из дому на долгое время по торговым делам. Мачеха и перешла на житье в другой дом, а возле этого дома был дремучий лес, а в лесу на поляне стояла избушка, а в избушке жила баба-яга; никого она к себе не подпускала и ела людей, как цыплят. Перебравшись на новоселье, купчиха то и дело посылала за чем-нибудь в лес ненавистную ей Василису, но эта завсегда возвращалась домой благополучно: куколка указывала ей дорогу и не подпускала к избушке бабы-яги.

Пришла осень. Мачеха раздала всем трем девушкам вечерние работы: одну заставила кружева плести, другую чулки вязать, а Василису прясть. Погасила огонь во всем доме, оставила только одну свечку там, где работали девушки, и сама легла спать. Девушки работали. Вот нагорело на свечке; одна из мачехиных дочерей взяла щипцы, чтоб поправить свечильню, да вместо того, по приказу матери, как будто нечаянно и потушила свечку.

- Что теперь нам делать? - говорили девушки. - Огня нет в целом доме. Надо сбежать за огнем к бабе-яге!

- Мне от булавок светло! - сказала та, что плела кружево. - Я не пойду.

- И я не пойду, - сказала та, что вязала чулок. - Мне от спиц светло!

- Тебе за огнем идти, - закричали обе. - Ступай к бабе-яге! И вытолкали Василису из горницы.

Василиса пошла в свой чуланчик, поставила перед куклою приготовленный ужин и сказала:

- На, куколка, покушай да моего горя послушай: меня посылают за огнем к бабе-яге; баба-яга съест меня!

Куколка поела, и глаза ее заблестели, как две свечки.

- Не бойся, Василисушка! - сказала она. - Ступай, куда посылают, только меня держи всегда при себе. При мне ничего не станется с тобой у бабы-яги.

Василиса собралась, положила куколку свою в карман и, перекрестившись, пошла в дремучий лес.

Идет она и дрожит. Вдруг скачет мимо ее всадник: сам белый, одет в белом, конь под ним белый, и сбруя на коне белая, - на дворе стало рассветать.

Идет она дальше, как скачет другой всадник: сам красный, одет в красном и на красном коне, - стало всходить солнце.

Василиса прошла всю-ночь и весь день, только к следующему вечеру вышла на полянку, где стояла избушка яги-бабы; забор вокруг избы из человеческих костей, на заборе торчат черепа людские с глазами; вместо дверей у ворот - ноги человеческие, вместо запоров - руки, вместо замка - рот с острыми зубами. Василиса обомлела от ужаса и стала как вкопанная. Вдруг едет опять всадник: сам черный, одет во всем черном и на черном коне; подскочил к воротам бабы-яги и исчез, как сквозь землю провалился, - настала ночь. Но темнота продолжалась недолго: у всех

черепов на заборе засветились глаза, и на всей поляне стало светло, как среди дня. Василиса дрожала со страху, но, не зная, куда бежать, оставалась на месте.

Скоро послышался в лесу страшный шум: деревья трещали, сухие листья хрустели; выехала из лесу баба-яга - в ступе едет, пестом погоняет, помелом след замечает. Подъехала к воротам, остановилась и, обнюхав вокруг себя, закричала:

- Фу, фу! Русским духом пахнет! Кто здесь?

Василиса подошла к старухе со страхом и, низко поклонясь, сказала:

- Это я, бабушка! Мачехины дочери прислали меня за огнем к тебе.

- Хорошо, - сказала баба-яга, - знаю я их, поживи ты наперед да поработай у меня, тогда и дам тебе огня; а коли нет, так я тебя съем! Потом обратилась к воротам и вскрикнула:

- Эй, запоры мои крепкие, отомкнитесь; ворота мои широкие, отворитесь!

Ворота отворились, а баба-яга въехала, посвистывая, за нею вошла Василиса, а потом опять все заперлось.

Войдя в горницу, баба-яга растянулась и говорит Василисе:

- Подавай-ка сюда, что там есть в печи: я есть хочу. Василиса зажгла лучину от тех черепов, что на заборе, и начала таскать из печки да подавать яге кушанье, а кушанья настряпано было человек на десять; из погреба принесла она квасу, меду, пива и вина. Все съела, все выпила старуха; Василисе оставила только щец немножко, краюшку хлеба да кусочек поросятины. Стала яга-баба спать ложиться и говорит:

- Когда завтра я уеду, ты смотри - двор вычисти, избу вымети, обед состряпай, белье приготовь да пойди в заком, возьми четверть пшеницы и очисти ее от чернушки. Да чтоб все было сделано, а не то - съем тебя!

После такого наказа баба-яга захрапела; а Василиса поставила старухины объедки перед куклою, залилась слезами и говорила:

- На, куколка, покушай, моего горя послушай! Тяжелую дала мне яга-баба работу и грозитесь съесть меня, коли всего не исполню; помоги мне!

Кукла ответила:

- Не бойся, Василиса Прекрасная! Поужинай, помолися да спать ложися; утро мудреней вечера! Ранешенько проснулась Василиса, а баба-яга уже встала, выглянула в окно: у черепов глаза потухают; вот мелькнул белый всадник - и совсем рассвело. Баба-яга вышла на двор, свистнула - перед ней явилась ступа с пестом и помелом. Промелькнул красный всадник - взошло солнце. Баба-яга села в ступу и выехала со двора, пестом погоняет, помелом след замечает. Осталась Василиса одна, осмотрела дом бабы-яги, подивилась изобилию во всем и остановилась в раздумье: за какую работу ей прежде всего приняться. Глядит, а вся работа уже сделана; куколка выбирала из пшеницы последние зерна чернушки.

- Ах ты, избавительница моя! - сказала Василиса куколке. - Ты от беды меня спасла.

- Тебе осталось только обед состряпать, - отвечала куколка, влезая в карман Василисы. - Состряпай с богом, да и отдыхай на здоровье!

К вечеру Василиса собрала на стол и ждет бабу-ягу. Начало смеркаться, мелькнул за воротами черный всадник - и совсем стемнело; только светились глаза у черепов. Затрещали деревья, захрустели листья - едет баба-яга. Василиса встретила ее.

- Все ли сделано? - спрашивает яга.

- Изволь посмотреть сама, бабушка! - молвила Василиса.

Баба-яга все осмотрела, подсадовала, что не за что рассердиться, и сказала:

- Ну, хорошо! Потом крикнула:

- Верные мои слуги, сердечные друзья, смолите мою пшеницу!

Явились три пары рук, схватили пшеницу и унесли вон из глаз. Баба-яга наелась, стала ложиться спать и опять дала приказ Василисе:

- Завтра сделай ты то же, что и нынче, да сверх того возьми из закрома мак да очисти его от земли по зернышку, вишь, кто-то по злобе земли в него намешал!

Сказала старуха, повернулась к стене и захрапела, а Василиса принялась кормить свою куколку. Куколка поела и сказала ей по-вчерашнему:

- Молись богу да ложись спать: утро вечера мудренее, все будет сделано, Василисушка!

Наутро баба-яга опять уехала в ступе со двора, а Василиса с куколкой всю работу тотчас исправили. Старуха воротилась, оглядела все и крикнула:

- Верные мои слуги, сердечные друзья, выжмите из маку масло! Явились три пары рук, схватили мак и унесли из глаз. Баба-яга села обедать; она ест, а Василиса стоит молча.

- Что ж ты ничего не говоришь со мною? - сказала баба-яга. - Стоишь как немая?

- Не смела, - отвечала Василиса, - а если позволишь, то мне хотелось бы спросить тебя кой о чем.

- Спрашивай; только не всякий вопрос к добру ведет: много будешь знать, скоро состаришься!

- Я хочу спросить тебя, бабушка, только о том, что видела: когда я шла к тебе, меня обогнал всадник на белом коне, сам белый и в белой одежде: кто он такой?

- Это день мой ясный, - отвечала баба-яга.

- Потом обогнал меня другой всадник на красном коне, сам красный и весь в красном одет; это кто такой?

- Это мое солнышко красное! - отвечала баба-яга.

- А что значит черный всадник, который обогнал меня у самых твоих ворот, бабушка?

- Это ночь моя темная - всё мои слуги верные! Василиса вспомнила о трех парах рук и молчала.

- Что ж ты еще не спрашиваешь? - молвила баба-яга.

- Будет с меня и этого; сама ж ты, бабушка, сказала, что много узнаешь - состаришься.

- Хорошо, - сказала баба-яга, - что ты спрашиваешь только о том, что видела за двором, а не во дворе! Я не люблю, чтоб у меня сор из избы выносили, и слишком любопытных ем! Теперь я тебя спрошу: как успеваешь ты исполнять работу, которую я задаю тебе?

- Мне помогает благословение моей матери, - отвечала Василиса.

- Так вот что! Убирайся же ты от меня, благословенная дочка! Не нужно мне благословенных.

Вытащила она Василису из горницы и вытолкала за ворота, сняла с забора один череп с горящими глазами и, наткнув на палку, отдала ей и сказала:

- Вот тебе огонь для мачехиных дочек, возьми его; они ведь за этим тебя сюда и прислали.

Бегом пустилась Василиса при свете черепа, который погас только с наступлением утра, и наконец к вечеру другого дня добралась до своего дома. Подходя к воротам, она хотела было бросить череп: "Верно, дома, - думает себе, - уж больше в огне не нуждаются". Но вдруг послышался глухой голос из черепа:

- Не бросай меня, носи к мачехе!

Она взглянула на дом мачехи и, не видя ни в одном окне огонька, решила идти туда с черепом. Впервые встретили ее ласково и рассказали, что с той поры, как она ушла, у них не было в доме огня: сами высечь никак не могли, а который огонь приносили от соседей - тот погасал, как только входили с ним в горницу.

- Авось твой огонь будет держаться! - сказала мачеха. Внесли череп в горницу; а глаза из черепа так и глядят на мачеху и ее дочерей, так и жгут! Те было прятаться, но куда ни бросятся - глаза всюду за ними так и следят; к утру совсем сожгло их в уголь; одной Василисы не тронуло.

Поутру Василиса зарыла череп в землю, заперла дом на замок, пошла в город и попросилась на житье к одной безродной старушке; живет себе и поджидает отца. Вот как-то говорит она старушке:

- Скучно мне сидеть без дела, бабушка! Сходи, купи мне льну самого лучшего; я хоть прясть буду.

Старушка купила льну хорошего; Василиса села за дело, работа так и горит у нее, и пряжа выходит ровная да тонкая, как волосок. Набралось пряжи много; пора бы и за тканье приниматься, да таких берд не найдут, чтобы годились на Василисину пряжу; никто не берется и сделать-то. Василиса стала просить свою куколку, та и говорит:

- Принеси-ка мне какое-нибудь старое бердо, да старый челнок, да лошадиной гривы; я все тебе смастерю.

Василиса добыла все, что надо, и легла спать, а кукла за ночь приготовила славный стан. К концу зимы и полотно выткано, да такое тонкое, что сквозь иглу вместо нитки продеть можно. Весною полотно выбелили, и Василиса говорит старухе:

- Продай, бабушка, это полотно, а деньги возьми себе. Старуха взглянула на товар и ахнула:

- Нет, дитятко! Такого полотна, кроме царя, носить некому; понесу во дворец.

Пошла старуха к царским палатам да все мимо окон похаживает. Царь увидел и спросил:

- Что тебе, старушка, надобно?

- Ваше царское величество, - отвечает старуха, - я принесла диковинный товар; никому, кроме тебя, показать не хочу.

Царь приказал впустить к себе старуху и как увидел полотно - удивился.
 - Что хочешь за него? - спросил царь.
 - Ему цены нет, царь-батюшка! Я тебе в дар его принесла.
 Поблагодарил царь и отпустил старуху с подарками.
 Стали царю из того полотна сорочки шить; вскрыли, да нигде не могли найти швеи, которая взялась бы их работать. Долго искали; наконец царь позвал старуху и сказал:
 - Умела ты напрять и соткать такое полотно, умей из него и сорочки сшить.
 - Не я, государь, пряла и соткала полотно, - сказала старуха, - это работа приемыша моего - девушки.
 - Ну так пусть и сошьет она!
 Воротилась старушка домой и рассказала обо всем Василисе.
 - Я знала, - говорит ей Василиса, - что эта работа моих рук не минует.
 Заперлась в свою горницу, принялась за работу; шила она не покладая рук, и скоро дюжина сорочек была готова.
 Старуха понесла к царю сорочки, а Василиса умылась, причесалась, оделась и села под окном. Сидит себе и ждет, что будет. Видит: на двор к старухе идет царский слуга; вошел в горницу и говорит:
 - Царь-государь хочет видеть искусницу, что работала ему сорочки, и наградить ее из своих царских рук.
 Пошла Василиса и явилась пред очи царские. Как увидел царь Василису Прекрасную, так и влюбился в нее без памяти.
 - Нет, - говорит он, - красавица моя! Не расстанусь я с тобою; ты будешь моей женою.
 Тут взял царь Василису за белые руки, посадил ее подле себя, а там и свадьбу сыграли. Скоро воротился и отец Василисы, порадовался об ее судьбе и остался жить при дочери. Старушку Василиса взяла к себе, а куколку по конец жизни своей всегда носила в кармане.

Прилог 2

*Василиса Прекрасна (на македонски јазик)*¹²

Во некое царство си живеел трговец. Дванаесет години тој живеел со жена си и имал само една ќерка, Василиса Прекрасна. Кога мајката умрела, девојчето имало само осум години. Пред умирање мајката ја викнала ќерка си, извадила една кукла од под постелата, ѝ ја дала и ѝ рекла:
 - Слушај, Василиса! Запомни ги и исполни ги моите последни зборови. Јас умирам и како родителски благослов ти ја оставам куклава; чувај ја постојано со себе и никому не покажувај му ја, а кога ќе те снајде некаква несреќа дај ѝ нешто да касне и прашај ја за совет. Таа ќе касне и ќе ти каже како да се спасиш од несреќата.

Потоа мајката ја бакнала Василиса и умрела.

По смртта на жена си, трговецот, како што било ред, жалел, а потоа почнал да размислува да се прежени. Тој бил многу добар човек. Не можел да си најде млада невеста, но затоа му се допаднала една вдовица. Таа веќе била во години, имала две ќерки, кои биле речиси колку Василиса, – па така се погодила, ем домаќинка, ем мајка. Трговецот се оженил за вдовицата, но се прешол, зашто таа не била добра мајка за Василиса. Василиса, пак, била најубава девојка во селото, а макеата и нејзините посестрими ѝ завидувале на убавината, ја мачеле со секакви работи за да ослабне од премаленост и да поцрни од сонцето и ветерот. Невозможно било да се живее со нив!

Василиса правела сè што ќе ѝ кажеле без притоа да се буну и секој ден станувала сè поубава и покрупна, а макеата и нејзините ќерки слабееle и огрдувале од злоба, без оглед на тоа што тие постојано седеле со скрстени раце како некои госпоѓи. Како се случило тоа? На Василиса ѝ помагала куклата. Како инаку ќе се снаоѓало девојчето со сета таа работа? Затоа се случувало

Василиса да не го дојаде јадењето, ами да го остави последното залче и навечер, кога сите ќе легнале да спијат, таа се затворала во својата одаја и ѝ велела на куклата:

- Кукличке, касни го залчево и несреќата моја ислушај ја! Живеам дома, кај татко ми, но без никаква радост и среќа; лошата маќеа постојано ме мачи. Научи ме како да живеам и што да правам?

Куклата ќе си каснела, па потоа ќе ѝ дала совет на Василиса и притоа ќе ја утешела, а следното утро ја завршувала сета работа за Василиса, а таа си се одморала во ладовината и цвеќиња си берела, а леите биле навадени, зелката полиена, водата донесена и печката разгорена. Куклата ѝ кажувала на Василиса и која билка да ја земе за да се заштити од сонцето. Убаво било да се живее со куклата.



Поминале неколку години. Василиса пораснала и станала мома. Сите ергени од градот ја гледале, а ќерките на маќеата никој и не ги забележувал. Маќеата се лутела и им велела на ергените: „Не ја давам најмладата пред постарите да ги омажам!”

Еднаш трговецот решил да замине од дома на подолго време по работа. Маќеата се преселила во другата куќа, а покрај неа имало густа шума, а во шумата, на една полјанка, си стоела куќичка, а во куќичката живеела Баба рога: таа не дозволувала никој да ѝ се приближи и ги јадела луѓето небаре се пилиња. И така маќеата постојано ја испраќала Василиса во шумата по нешто, но таа постојано се враќала дома здрава и жива: куклата постојано ѝ го покажувала патот и не ѝ дозволувала да се приближи до куќарката на Баба рога.

Дошло есен. Маќеата на сите три девојки им дала вечерни задачи: едната ја натерала да везе милје, другата да плете чорапи, а Василиса да преде. Маќеата ги изгаснала огновите и оставила да гори само една свеќа во собата во која работеле девојките, а таа отишла и си легнала. Девојките работеле. Свеќата почнала да се разгорува, па една од ќерките на маќеата зела маша да го поправи огнот, но наместо тоа ја изгаснала свеќата.

- Што ќе правиме сега? – велеле девојките. – Ќе немаме оган цела ноќ, а нашите задачи не се завршени. Треба некој да отрча кај Баба рога и да донесе оганче.

- Мене ми е светло од иглата – рекла таа што го везела милјето. – Јас нема да одам.

- И јас нема да одам – рекла таа што плетела чорапи. – И мене од игливе за плетење ми е светло.

- Ти треба да диш по оганче – завикале двете. – Оди кај Баба рога! – и ја истуркале Василиса од собата.

Василиса отишла во својата одаја, ја поставила веќе подготвената вечера пред куклата и рекла:

- Кукличке, касни го залчево и несреќата моја ислушај ја: ме праќаат да одам кај Баба рога, а таа ќе ме изведе!

Куклата си каснала, очите ѝ заблескале како свеќички.

- Не плаши се, Василиса! – рекла таа. – Оди кај што те праќаат, само земи ме и мене со себе. Кога си со мене Баба рога ништо не може да ти направи.

Василиса се подготвила. Ја ставила куклата во џебот и крстејќи се тргнала во густата шума. Одеа Василиса и се тресела од страв. Одеднаш пред неа излегол коњаник: тој бил бел, облечен во бело, коњот му бил бел, а и коњската опрема била бела, – во дворот почнало да се разденува. Продолжила Василиса понатаму кога пред неа се појавил друг коњаник: тој бил црвен, облечен во црвено, коњот му бил црвен – сонцето почнало да изгрева.

Василиса одела цела ноќ и цел ден и дури следната вечер се нашла на полјаната на која стоела куќарката на Баба рога; оградата околу неа била направена од човечки коски, а одозгора човечки черепи со очи; наместо столбови крај вратата – човечки нозе; наместо резина – раце, наместо клучалка – вилица со остри заби. Василиса занемела од ужас и се вкочанила. Одеднаш, гледа, повторно доаѓа коњаник: тој бил црн, облечен во црно и на црн коњ. Скокнал тој преку вратата на Баба рога и исчезнал, како в земја да пропаднал – се стемнило. Но темнината не траела долго: од черепите на оградата почнале да светкаат очите и сета полјана станала светла, како среде бел ден. Василиса се тресела од страв, но не знаејќи каде да бега останала на своето место. Наскоро од шумата се слушнал страшен шум: дрвјата се треселе, сувите лисја шумолеле. Од шумата

дошла Баба рога – со толчникот тера, а зад себе трагите со метла ги брише. Дошла до вратата, застанала и почнала да мириса наоколу, па завикала:



- Ух-ух! Мириса на човек! Кој има тука?

Василиса ѝ се приближила на старицата со страв, ниско се поклонила и рекла:

- Јас сум, бабичке! Керките на мојата макеа ме испратија кај тебе по оганче.

- Добро, – рекла Баба рога – ги знам јас нив, дојди кај мене и поработи малку, па ќе ти дадам оганче, а ако не сакаш тогаш ќе те изедам!

Потоа се свртела кон вратата и извикала:

- Еј, клучалки мои цврсти отклучете се, еј порти мои широки отворете се!

Портите се отвориле и Баба рога влегла, по неа влегла и Василиса, а потоа портите повторно се затвориле. Откако влегла во одајата Баба рога се раскомила и ѝ рекла на Василиса:

- Дај што има да се јаде од печката, гладна сум.

Василиса запалила светлина од три черепи што биле на оградата и почнала да вади јадење од печката за Баба рога, а за јадење имало десет луѓе. Од визбата донела квас, мед, пиво и вино. Баба рога сè изела и сè испила. На Василиса ѝ оставила само малку чорба, крајче леб и парче свинско. Пред да си легне Баба рога ѝ рекла на Василиса:

- Утре кога ќе заминам исчисти го дворот, измети ја кукарката, направи вечера, испери ги алиштата, оди во амбарот, земи пченица и исчисти ја. И сето тоа да си го направила, оти ќе те изедам.

По таквата закана Баба рога за'рчела, а Василиса ја ставила храната од старицата пред куклата, почнала да лие солзи и рекла:

- Кукличке, касни го залчево и несреќата моја ислушај ја! Баба рога ми даде тешка работа и ми се заканува дека ќе ме изеде ако не ја завршам, те молам помогни ми!

Куклата одговорила:

- Не плаши се, Василиса Прекрасма! Вечерај, помоли се и легни си. Утрото е помудро од ноќта! Утрото Василиса се разбудила, а Баба рога била веќе станата. Погледнала низ прозорецот: очите од черепите почнале да се гаснат; блеснал белиот коњаник и сосема се разденило. Баба рога излегла во дворот, свирнала, а пред неа се појавиле аванот, толчникот и метлата. Блеснал црвениот коњаник и сонцето се појавило. Баба рога седнала во аванот и одлетала од дворот, со толчникот тера, а со метлата трагите ги брише. Василиса останала сама. Погледнала на куклата на Баба рога, му се изнагледала на изобиетието и почнала да се мисли која работа по прво да ја фати. Гледа таа така, а сета работа веќе била сработена. Куклата ја исчистила пченицата до последно зрно.

- Ах, ти, спасителке моја! – ѝ рекла Василиса на куклата – Од несреќа ме спаси.

- Ти остана само вечерата да ја направиш, – одговорила куклата, влегувајќи во џебот на Василиса. – Направи го со лесно и одмори си се!

Вечерта Василиса седнала на масата и ја чекала Баба рога. Почнало да се стемнува. На вратата блеснал црниот коњаник и настанала ноќ. Само очите од черепите светеле.

Дрвјата се затресле, лисјата зашумолеле – Баба рога иде. Василиса ја пречекала.

- Сè ли е направено? – прашала Баба рога.

- Повелете, погледнете сама, бабо! – рекла Василиса.

Баба рога погледнала, разгледала да не најде нешто за да се налути, па рекла:

- Добро!

Потоа свикала:

- Верни слуги мои, пријатели срдечни, сомелете ја мојата пченица!

Се појавиле три пара раце, ја зеле пченицата и ја сомлеле.

Баба рога се најала, па подготвувајќи се да си легне ѝ наредила на Василиса:

- Утре да го направиш истото што и денес, и уште земи од амбарот афион, па и него исчисти го од земја! Некој од злоба го извалкал.

Рекла така старицата, се свртела кон сидот и за'рчела, а Василиса почнала да ја храни куклата. Куклата се најала и ѝ кажала исто како и претходната вечер:

- Помоли му се на Бога и легни си. Утрото е помудро од ноќта. Сè ќе биде сработено, Василиса. Утрото Баба рога повторно одлетала со аванот, а Василиса и куклата веднаш ја завршиле сета работа. Старицата се вратила, погледнала наоколу и свикала:

- Верни слуги мои, пријатели срдечни, извадете масло од мојот афион!

Се појавиле три пара раце, го зеле афионот и направиле масло.

Баба рога седнала да вечера. Јадела таа, а Василиса стоела молчешкум.

- Зошто не ми зборуваш? – рекла Баба рога. – Стоиш простум небаре си нема!

- Па немам храброст, – одговорила Василиса – а ако ми дозволиш јас би те прашала нешто.

- Ајде, прашувај, ама да знаеш дека секое прашање не води кон добро: ако знаеш многу побргу ќе остариш!

- Сакам да те прашам, бабичке, за она што го видов: кога доаѓав кај тебе се појави бел коњаник, облечен во бело и на бел коњ. Кој е тој?



- Тоа е денот мој јасен – одговорила Баба рога.

- Потоа се појави друг коњаник на црвен коњ, а и тој беше црвен, па згора на тоа и облечен во црвено. Кој е, пак, тој?

- Тоа е моето црвено сонце! – одговорила Баба рога.

- А што значи црниот коњаник кој се појави пред твоите порти, бабо?

- Тоа е мојата темна ноќ – сите тие ми се слуги верни!

На Василиса ѝ текнало за трите пара раце, но си молчала.

- Нема ништо друго да прашаш? – рекла Баба рога.

- Доволно беше. Ти самата, бабо, рече дека ако многу прашувам ќе остарам.

- Добро е – рекла Баба рога – што прашуваш само за она што си го видела надвор од дворот, а не и за она што е во него! Јас не сакам кога домашните расправи ми се изнесуваат надвор од куќарката, а оние што се љубопитни ги јадам! Сега јас тебе ќе те прашам нешто. Како успеавш да ја завршиш сета работа што ти ја давам?

- Ми помага мајчиниот благослов – одговорила Василиса!

- Така ли? Ајде, бегај од мене, ќерко благословена! Мене благословени не ми требаат!

Ја исфрлила таа Василиса од одајата и ја истуркала низ вратата, симнала од оградата еден череп со очи што гореле, го набила на колец, ѝ го дала на Василиса и ѝ рекла:

- Еве ти оганче за ќерките на твојата маќеа. Земи го! Тие по тоа и те пратиле кај мене!

Пошла Василиса дома трчајќи под светлото на черепот, кој згаснал со доаѓањето на денот. Дури следната вечер таа успеала да дојде дома. Се приближила до вратата и сакала да го фрли черепот. „Дома сум, – си помислила – повеќе оган не е потребен“. Но, одеднаш се слушнал придушен глас од черепот:

- Не фрлај ме, однеси ме кај твојата маќеа!

Василиса погледнала на куќата на нејзината маќеа и откако видела дека во неа не свети оган решила да влезе со черепот. Најпрво ја пречекале топло и ѝ раскажале дека сè дури таа не дошла дома немало оган. Тие самите не можеле да запалат, а оној што го носеле од соседите се гасел веднаш штом ќе го внеле во одајата.

- Твојот оган белки ќе издржи! – рекла маќеата.

Го внеле черепот во одајата, а очите постојано гледале на маќеата и на нејзините ќерки и светеле! Тие почнале да се кријат, ама каде и да мрднеле очите оделе по нив, сакајќи да ги изгорат маќеата и нејзините ќерки. На изгрејсонце тие биле сосема изгорени. Останала само Василиса.

Утрото Василиса го закопала черепот во земја, ја заклучила куќата со катанец и отишла во градот. Таму таа се сместила кај некоја старица што живеела сама. Така Василиса си живеела кај неа и го чекала татка си. И ѝ рекла Василиса на бабата:

- Здодевно ми е да седам без работа, бабичке! Оди купи ми најубав лен, а јас ќе го испредам.

Старицата купила убав лен. Василиса се фатила за работа и тоа го правела со жар, а преѓата толку тенка и убава небаре влакно. Многу преѓа се насобрало, па дошло време за ткаење, ама разбој за преѓата на Василиса не можело да се најде, а никој не ни сакал да направи. Василиса почнала да ја моли куклата, а таа ѝ одговорила:

- Донеси ми некоја стара рамка од разбој, па и стар чун и малку коњска грива, а јас сè ќе средам. Василиса нашла сè што било потребно и легнала да спие, а куклата преку ноќ направила разбој. Кон крајот на зимата и платното било исткаено, а било толку тенко што со игла не можело нитка да се провлече.

На пролет го обелеле платното, а Василиса ѝ рекла на старицата:

- Продај го, бабичке, платново, а парите земи си ги за себе.

Старицата го погледнала платното и воздивнала:

- Не, ќерко! Вакво платно е само за царот! Ќе го однесам во дворецот.

Тргнала старицата кон палатата и почнала да оди околу прозорците.

Ја видел царот, та ја прашал:

- Што сакаш, старице?

- Ваше царско височество, — одговорила старицата — ви донесов прекрасен подарок и никому освен Вам не сакам да му го покажам.

Царот наредил да ја пуштат старицата кај него, а кога го видел платното се восхитил.

- Што сакаш за него? — прашал царот.

- Тоа е бесценето, царе! Ти го донесов како подарок.

Ќе се заблагодарил царот на старицата и ја дарувал.

Од платното почнале на царот кошули да му шијат. Ги скроиле, но никаде не можеле да најдат шивачка што би се нафатила на таа работа. Долго барале, а на крајот царот ја повикал старицата и ѝ рекол:

- Ако си го спрела и сткајала ти платново, тогаш ти од него ќе знаеш и кошули да направиш.

- Не го спрев и не го сткајав јас платното, Ваше величество, ами девојката што живее кај мене.

- Па, тогаш таа нека соши!

Се вратила старицата дома и ѝ раскажала на Василиса сè по ред.

- Знаев, — ѝ одговорила Василиса — дека таа работа нема да ги мине моите раце.

Се затворила таа во својата одаја и се фатила за работа. Шиела Василиса без престан и една дузина кошули веќе била готова.



Старицата ги однела кошулите кај царот, а Василиса се измила, се исчеслала, се облекла и седнала крај прозорецот. Си седи така и чека да види што ќе се случи. Кога што ќе види: во дворот на старицата доаѓа царски слуга. Влегол тој во одајата, па ѝ рекол на Василиса:

- Царот сака да ја види мајсторката што му ги сошила кошулите и да ја награди со свои раце.

Пошла Василиса и се појавила пред царските очи. Кога царот ја видел Василиса Прекрасна се вљубил во неа до уши.

- Не, — ѝ рекол тој — убавице моја! Нема да се разделам од тебе. Ти ќе ми бидеш жена.

И така царот ја зел Василиса за белите раце, ја седнал до себе, па и свадба направиле. Наскоро се вратил и таткото на Василиса, се израдувал на нејзината судбина и останал да живее кај ќерка си. Василиса си ја зела старицата кај себе, а куклата ја носела во џебот до крајот на животот.

Сите права ги задржува „Росијскаја Газета“.

Користена литература

Видоески Божидар и др. (1998) *Правопис на македонскиот литературен јазик*, Скопје.

Минова-Гуркова Лилјана (2003) *Стилистика на современиот македонски јазик*, Скопје.

Правопис на македонскиот јазик (2017) (група автори) Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ – Скопје.

Тантуровска Лидија (2012) *Индивидуалниот јазичен израз во текстовите од научниот функционален стил*, Зборник од Јазикот наш денешен, Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“ – Скопје.

Тантуровска Лидија (2017) *Интерпункцијата како стилско обележје*, Multimedijalna stilistika, Бања Лука, Босна и Херцеговина, (предадено за печатење).

Тантуровска Лидија (2017) *За имињата на детските јунаци*, XLII меѓународна научна конференција (Лингвистичката секција: „Непреводливото во преводот“, Охрид, 2016) Скопје: Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, XLIII меѓународна научна конференција, 174 – 182.

Тантуровска Лидија (2016) *Македонскиот јазик на Интернет*, Interaktion von Internet und Stilistik, Internet und Stil, Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität, Kommission für Stilistik beim Internationalen Slawistenkomitee, Graz, 231 – 248.

Тантуровска Лидија (2018) *„Омер-наша Латас“ меѓу точки и запирки*, Филолошки студии (предадено за печатење).

Тошовић Бранко (2002), *Функционални стилови*, Београд.

https://mk.rbth.com/articles/2013/01/14/vasilisa_prekrasna_ruska_narodna_skazna_17299

, пристапено на 10.IV 2018 (превод на Емил Ниами).

http://literatura-bella.blogspot.mk/2008/01/blog-post_3004.html, пристапено на 5.IV 2018 (превод Емил Ниами).

Борис Рыбаков Б.А., (1987) *Язычество Древней Руси*, Nauka, Moscow.

ЗАСТАПЕНОСТА НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ ВО УЧЕБНИЦИТЕ ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК

Марица Тасевска¹ Милкица Миленкоска²

¹ м-р, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, marica.tasevska@ugd.edu.mk

² Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, milkica.milenkoska@ugd.edu.mk

Апстракт

Зборувањето како една од четирите јазични вештини својот подем го достигнува во 19 век со појавата на директниот метод. Од тоа време па сè до денес претставува предмет на истражување на многу методичари ширум светот, со цел да се изнајдат најдобрите методи и техники со кои ќе се поттикне вештината зборување. Сведоци сме на потешкотиите и препреките при зборувањето на голем број ученици кои го изучуваат германскиот јазик осум години, што е доволен временски период за да може еден ученик да се впушти во слободна комуникација и притоа да биде разбран од соговорникот. Се отвора прашањето дали можеби не се почитуваат европските нормативи за учење на странски јазик или проблемот се јавува во самиот наставен процес каде што сè повеќе се нагласува значењето на граматичките правила на еден јазик, а се запоставуваат сите други вештини, кои се од клучно значење за усвојување на еден јазик во целост. Во овој труд, преку анализа на вежбите за зборување во учебникот кој се користи во средното гимназиско образование, кој според Pipher претставува доминантна варијабла во наставниот процес (1976:46), се утврдува фактичката состојба на вештината зборување во наставата по германски јазик и се дискутира за важноста на оваа вештина во процесот на комуникација, со цел нејзино имплементирање во наставниот процес.

Клучни зборови: учебник, вештина, комуникација, настава, зборување

Вовед

Во наставата по странски јазик вештината на зборување може да има различни функции и притоа различно да се дефинира: во овој случај мислиме на тоа кога зборувањето претставува наставна цел, или кога зборувањето е посредна цел. Кога зборувањето е посредна цел, оваа вештина сама по себе не стои во преден план, туку зборувањето е само средство за остварување на целта (Schatz, 2006: 202), односно зборувањето е само јазично средство за проверување на знаењата на учениците, нивно контролирање и коригирање. Спротивно од ова кога јазичното делување и умеење се акцентирани говориме за зборувањето како наставна цел, односно зборувањето е целта на вежбата

(Schatz, 2006: 203). Дали сме ја совладале оваа вештина можеме да зборуваме кога јазикот го користиме како средство за интеракција и разбирање со другите луѓе (Schatz, 2006: 216).

Смислата на еден разговор е заедничка продукција на говорителот и слушателот. Познавањето на вокабуларот на еден јазик како и неговите синтаксички правила се од голема важност, па од тука паралелно со развивање на вештината зборување се нагласува и нејзиното значење, односно говорниот јазик да се разбере со сите негови отстапувања од стандардниот јазик, но и да се обрне внимание на неговата интонација, акцент, реченица, мелодија и сл. Кај вештината зборување се јавува потребата и од правилно набљудување, бидејќи мимиката и гестикулациите на соговорниците може да играат огромна улога при разбирањето на соговорникот во конкретни ситуации. Од тука е потребата да се обезбеди простор за т.н. слободно зборување, каде што уште во најрана фаза ќе се истакне важноста на емоциите при комуникација, а од таму и да се избере најсоодветна, според ситуацијата, кованица од зборови и фрази. Не можеме да изразуваме радост или среќа со налутен тон. Од овие причини треба уште во почетоците на учење на еден јазик да им се укаже на учениците дека комуникацијата, односно зборувањето е многу повеќе од споделување на реченици. Со зборувањето постои меѓусебна интеракција, т.е. реакција на соговорниците еден со друг, со вклучување на сите обележја на говорниот јазик.

Зборувањето е клучна вештина според која може да се процени познавањето на јазикот. Примената на еден јазик во комуникацијата се покажала како најтешка вештина затоа што таа претставува синтеза на повеќе јазични вештини. Иако комуникацијата денеска претставува една од најглавните цели на наставата по странски јазик, сепак на вештината зборување сè уште не ѝ се посветува доволно внимание. Притоа не станува збор за тоа странскиот јазик да се усвои на ниво на мајчин јазик, туку со негова помош да можеме да се разбереме во земјата каде што се употребува јазикот, без срам или страв од грешки. Таканаречената комуникативна компетенција (интеркултурна компетенција), како основна цел на модерната настава по странски јазик, настаната како последица од глобализацијата и мобилноста како и од потребата за комуникација со странство, најчесто не се усвојува во наставата по германски јазик. Токму затоа, главна тема и предмет на ова истражување е изнаоѓање на методи и техники со кои ќе се подигне свеста за важноста на совладување на вештината зборување, преку проучување на учебникот *Прима (Prima B1: Deutsch für Jugendliche. Band 5.)*, кој се користи во втора година гимназиско образование. Анализата на вежби кои го потпомагаат процесот на усвојување на оваа вештина е според класификацијата на Schatz која ги дели вежбите во три групи и тоа (2006: 51):

A) Вежби кои подготвуваат за комуникација

Целта на овие вежби е да ги подготват учениците за зборување. Овие вежби се однесуваат на:

- Вежби кои ја подобруваат артикулацијата на зборување – се работи за фонетски вежби, поврзани со мелодијата на реченицата и правилно акцентирање, препознавање на долги и кратки вокали и сл.;
- Вежби кои се однесуваат на усвојување на најчесто употребуваниот вокабулар;
- Вежби кои се однесуваат на дискурс – начин на употреба на реченицата во поголеми целиности на текстот;

Б) Вежби за градење и структурирање на комуникацијата

Во овие вежби спаѓаат:

- Вежби за конструирање на дијалог;
- Вежби за конструирање на телефонски разговор;
- Поставување на прашања и организација на интервју;
- Дискутирање и аргументирање;

В) Вежби за симулирање на комуникацијата

- Играње улоги.

Улогата на учебниците во наставата по германски јазик

Во последните неколку години се поголемо внимание се посветува на учебниците по странски јазик, како еден од главните фактори при изучување на еден странски јазик. Учебникот претставува доминантна варијабла на наставата по странски јазик (Pierpho, 1976:46). Тој е најрелевантното помагало како за наставниците така и за учениците за организирање на наставниот процес.

Наставните материјали ја преземаат функцијата како организатори во наставниот процес, односно го насочуваат и надредено влијаат на целиот наставен процес (Bausch, 1999:17).“

Учебниците би требало да помогнат на учениците да го истражат пристапот со странскиот јазик и претставуваат главното оружје за наставниците и учениците. Учебниците како и наставните планови се „деца на нивното време“(Neuner 1994: 14), бидејќи претставуваат резултат на општествено-политичките,

педагошките и научните дискусии на своето време. Станува збор за промена на нормативите кои имаат ефект врз институционалните и материјалните услови во наставата како што се општествените, институционалните, дидактичките (одредување на целите и избор на материјали) и методските фактори (наставни форми, медиуми, организирање на наставниот процес) како и политичките односи помеѓу државите на целниот јазик и државата во која се изучува јазикот.

Доста важен аспект за учебниците е нивниот комерцијален карактер.

Учебниците настануваат како компромис, кој треба да ги прилагоди различните услови на наставата – личните (наставник / ученик), институционалните (наставни планови / училишни форми) и дидактичко-методските со условите на производителите (авторите / издавачките куќи / пазарот на труд) (Neuner, 1979: 23).

Поаѓајќи од централното значење на учебниците тие треба да исполнуваат многу услови кои ќе ги одредат случувањата во наставниот процес:

- Според наставниот план треба да ги одреди целите на наставата. Тие се одлучувачки во однос на изборот, тежината и прогресијата на наставниот материјал (содржина, компетенции и сл.);
- Го утврдуваат наставниот процес како текот на часот (вовед/вежба/примена и трансфер), социјалните форми во наставата (фронтална настава, работа во групи или пар) и однесувањето на наставниците и учениците;
- Го одредуваат редоследот на останатите помошни средства во наставата како касети, табла, фолии, глосари, работни тетратки итн.);
- Упатува на тоа, кои наставни цели треба да се контролираат, а кои да послужат за тестирање (Neuner, 1994: 8).

Понудата на учебници за наставата по германски јазик од година на година станува се поголема, па од тука и наставниците немаат лесна одлука за изборот на учебникот. Учебниците за основните училишта, за гимназија или средно стручно училиште се понудени од страна на Министерството за образование и наука.

Анализа на учебникот Прима Б1

Учебникот „Prima“, како што стои на официјалната веб страна на издавачката куќа Корнелсен, е најмодерното дело наменето за млади лица, кои го изучуваат германскиот јазик како втор странски јазик. „Prima“ ги исполнува сите критериуми за мотивирачка настава по германски јазик и ги усмерува учениците на самостојно учење. Учениците за краток временски период го совладуваат јазикот и со нетрпение го очекуваат следниот час по германски јазик. Учебникот „Prima“ нуди:

- Актуелност – прикажување на современото општество и начин на живеење во германскојазичните земји што ја развива интеркултурната компетенција;

- Атрактивност – изобилува со атрактивни содржини и илустрации;

- Мотивација – содржи кратки и јасно распоредени теми, кои инспиративно делуваат на учениците;

- Партиципација – во центарот на учебникот стои разговорниот јазик и во настава, која е ориентирана кон ученикот се унапредува и понатаму развива комуникативната компетенција. Бројните форми на работа и вежби со сигурност гарантираат разновидна и интересна настава го германски јазик;

- Самоевалуација – овозможува редовно оценување и испитување на знаењата на учениците.

Со својата транспарентна структура овој учебник се издвојува со јасни, конкретни цели. Добро организираните и распределени цели ја развиваат јазичната компетенција, овозможуваат лесно совладување на граматиката и вокабуларот, а учениците се запознаваат и со цивилизацијата на германскојазичните земји. Во смисла на европското јазично портфолио се наметнува пишувањето на текстови во прво лице еднина (Ich-Texte), а портокаловите кутивчиња означени со „Denk nach“ (Размисли!) помагаат учениците сами да ги распознаат јазичните структури. Учебникот содржи 6 дела и се ориентира според принципите на Европската референтна јазична рамка, односно првиот и вториот дел (Prima, A1, Band 1 и 2) овозможуваат усвојување на јазичното ниво A1, третиот и четвртиот дел (Prima, A2, Band 3 и 4) водат до усвојување на ниво A2, петиот дел Prima, Band 5, води до напредното ниво B1, а шестиот дел води до освојување на ниво B2.

Секој дел од учебникот содржи 22 кратки теми и 7 факултативни тренинг единици. Секоја тема опфаќа 4 страни: почетна страна, богата со илустрации, со која учениците се воведуваат во темата, а нејзе ја следат уште три страни со разновидни текстови, дијалози и слични активности. Разновидните вежби овозможуваат полесно усовршување и усвојување на сите јазични компетенции како што се: пишување, читање, слушање и зборување. Во учебникот, исто така, се впишани непознатите зборови од секоја тема, листа на неправилни глаголи, листа на глаголи со препозиции како и корисни фрази за конструирање дијалози.

Анализа на понудените вежби во учебникот за усвојување на вештината зборување

Учебникот Прима B1 (Prima B1, Band 5) располага со разновидни вежби за усвојување на вештината зборување, задоволувајќи ги критериумите како еден модерен учебник, кој има за цел да ги развие јазичните компетенции на учениците и да ги подготви за автентични ситуации со изворен говорител. За да се избегне монотоноста и демотивација на учениците понудени се вежби кои се однесуваат на подготовка, структурирање и симулирање на комуникацијата.

Секоја тема од учебникот нуди можност за увежбување на вештината зборување.

Најголем број од вежбите кои се однесуваат на подготовка на усната комуникација се: опис на слика со употреба на новонаучениот вокабулар, изразување сопствени мислења употребувајќи слободен по избор вокабулар, иницирање на можни одговори на дадени прашања кои ја насочуваат дискусијата, фонетски вежби – увежбување долги и кратки вокали, реченична мелодија и акцент и сл.

Од вежби кои структурираат и конструираат усна комуникација застапени се следниве: дискусија на тема со претходно познати дискурси, конструирање кратки дијалози, изготвување план за поделба на работни задачи и дискусија по истите, формулирање на сопствени ставови и желби, формулирање на совети, предлози и сл., дебатирање со аргументи и противаргументи, изготвување презентации на одредена тема, дискусии поттикнати од слики или графикони и сл.

Најголем број од вежбите кои симулираат усна комуникација во учебникот Прима се однесуваат на: слободно изразување и зборување за по конкретна тема, описи на слики, дискусии за слободни теми, зборување преку игра - фрлање коцки, пантомима, глум телефон, карти и други.

Карактеристично е да се спомене дека поголем дел од вежбите кои се однесуваат на конструктивно/продуктивно зборување се предложени во тренинг единиците на учебникот. Темите, збогатени и придружени со бројни илустрации, кои се обработуваат во учебникот Прима (Prima) соодветствуваат со личните искуства на учениците, што нуди можност за поголема мотивација и учество во наставниот процес. Како потврда за модерен учебник се и разновидните социјални форми, со тоа што наставата се ориентира кон учениците, што е всушност и целта на Европската референтна рамка за јазици. Во голем број од вежбите вештината зборување се комбинира со другите јазични вештини како што се читањето, слушањето и пишувањето. Тоа е од огромно значење, бидејќи за долготрајно усвојување на јазикот потребно е негово восприемање преку повеќе канали. Односно преку целосно усвојување на четирите вештини како и граматиката и вокабуларот на еден јазик ние се оспособуваме за дејствување со јазикот.

Заклучок

Од спроведената анализа на вежбите кои се однесуваат на вештината зборување можеме да заклучиме дека учебникот Прима избобилува со вежби кои се однесуваат на оваа вештина. Притоа во учебникот се опфатени сите типови на вежби. Најголем број од нив се вежби кои ја градат и структурираат комуникацијата, односно од вкупно 33 анализирани вежби, дури 15 вежби се од овој тип. Останатиот број на вежби со иста застапеност, со по девет анализирани вежби, се однесуваат на вежби кои ја подготвуваат комуникацијата и вежби кои ја симулираат комуникацијата. Интересен е податокот што од вкупно 9 анализирани вежби кои ја симулираат комуникацијата дури 8 од нив се предвидени во тренинг единиците во учебникот. Погоре споменавме дека овие тренинг единици се од факултативен карактер, односно доколу наставниците имаат поголем временски интервал на располагање можат да се послужат со овие вежби. Поради обемноста на материјалот како и недоволниот фонд на часови со поголем осврт на останатите компоненти, но не и по вина на наставниците, не останува доволно време за нивно увежбување. Сепак ваквите вежби се клучен фактор, затоа што се однесуваат на реални ситуации и развој на продуктивното зборување, кое се идентификува при комуникација со изворни говорители. Како наш предлог за поголема застапеност на овие вежби кои ја симулираат комуникацијата е интегрирање на овие вежби како неопходен составен дел во наставата, условени со учество на наставникот во истата, а дел од вежбите кои се повторуваат или се слични по типологија, да се предвидуваат како домашни задачи, кои учениците и самостојно можат да ги извршат. Можевме да забележиме дека во поголем број од вежбите се применуваат и голем број стратегии за полесно и попродуктивно усвојување на вештината зборување, па доколку истите континуирано се употребуваат во наставата резултатите би биле поочигледни. Оттука се потврдува и нашата претпоставка дека *за стекнување на компетенцијата зборување кај учениците*, потребни се нови стратегии и техники во учебниците и во наставниот процес воопшто.

Користена литература:

1. Bausch, K.-R. (1999). Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven", in: *I.49*, 9-14.
2. Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: *Kast, B. & Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 8-22.
3. Neuner, G. (1979). Lehrwerkanalyse und -kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik. Zur Entwicklung seit 1945 und zum Gegenwärtigen Stand. In: *Neuner, G. (Hrsg.): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt/Main: Lang, 5-39.
4. Piepho, H.-E. (1976): Wie man Unterrichtswerke beurteilt? In: *Lehrmittel aktuell, Heft 2*, 46-49.
5. Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.

Интернет ресурси:

<https://www.cornelsen.de/prima/1.c.3067168.de>

ПРОБЛЕМА НОВИЗНЫ В ЛИТЕРАТУРЕ АВАНГАРДА: РУССКИЙ ИМАЖИНИЗМ

Татьяна Тернова

Доцент, Воронежский государственный университет,
ternova@phil.vsu.ru

Аннотация: в статье речь идет об осмыслении новизны представителями русского имажинизма. Предметом анализа становятся «Декларация» имажинистов, а также теоретические работы В. Шершеневича, А. Мариенгофа, И. Грузинова, И. Соколова. Сделан вывод о том, что представление о новизне в имажинизме выстраивается с оглядкой на футуризм. Тем не менее, решение вопроса о новизне позволяет говорить об имажинизме как отдельном и специфическом литературном явлении, своего рода текстостроительном эксперименте. Так, имажинисты провозглашают новизну свойством художественности, делают акцент на сделанности, сконструированности образа — работе творческого субъекта, который не нуждается во взгляде извне на результат своей эстетической деятельности.

Ключевые слова: имажинизм, футуризм, проблема новизны в литературе

История культуры — динамический процесс, в ходе которого закономерно чередуются периоды стагнации и радикальных эстетических прорывов. Смена культурных парадигм — одна из доминантных проблем гуманитарных наук XX столетия. Идею циклического развития культуры на разных ее этапах выдвигали и разрабатывали Ю. Лотман [5], М. Эпштейн [15], один из авторов периодизации русской литературы XX века В. Акимов [1].

Обостренно в условиях глобального культурного сдвига, происходившего в XX столетии и, вероятно, не завершенного до настоящего времени, звучит проблема соотношения традиций и новаторства. Культурные трансформации начались еще на заре XX века с тезиса символиста Д.С. Мережковского о необходимости обновления в поле искусства и расширения художественной впечатлительности — с тем чтобы открыть потаенные стороны реальности [7, с. 538].

Проблема новизны системно разрабатывалась в теории и воплощалась на практике в рамках футуристического вектора развития русской литературы, к которому принадлежит и русский имажинизм.

Имажинизм — поэтическое течение, хронологическими границами которого являются 1919 год (дата публикации Декларации имажинистов в

воронежском журнале «Сирена») и 1927 год (дата создания статьи В. Шершеневича «Существует ли имажинизм?»). Между этими двумя датами – восемь насыщенных в теоретическом и практическом отношении лет творческой работы В. Шершеневича, А. Мариенгофа, С. Есенина, А. Кусикова, И. Грузинова и др. авторов, проживавших в Москве, Петрограде, Воронеже, Александрии и др.

Предпринимая попытку говорить о теории имажинизма, впрочем, как и любого другого литературного течения, мы намеренно идем по пути спрямления определенных теоретических углов, оставляем за рамками нашего рассуждения момент эволюции индивидуальных и коллективных теоретических взглядов. Тем не менее, такой допуск необходим и неизбежен при выполнении той задачи, которую мы перед собой ставим: рассмотреть один из ракурсов теоретических взглядов имажинистов — решение ими проблемы новизны. Материалом нашего небольшого исследования стали теоретические труды имажинистов: «2х2=5» В. Шершеневича, «Буян-остров» А. Мариенгофа, «Имажинизма основное» И. Грузинова, «Имажинистика» И. Соколова. Работа экспрессиониста И. Соколова привлекается нами на том основании, что, даже позиционируя себя как лидера литературного течения, он оставался в поле ключевых идей имажинизма, реализуя их и в своих поэтических произведениях [12]. За рамками нашего рассмотрения — работа С. Есенина «Ключи Марии», поскольку основания для изложенных в ней идей необходимо искать не в недрах имажинизма, а в глубинах народной культуры и работах А. Афанасьева.

Определяя предмет наших рассуждений, обратимся к материалам словарей.

В словаре С.И. Ожегова новизна определяется как «Нечто новое в чём-н. Н. взглядов или во взглядах. Чувство новизны» [8].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова «новизна <...> 1. только ед. Отвлеч. сущ. к новый. Новизна дела. 2. То же, что новшество. <...> 3. Новость, новое событие, явление (устар.)» [13].

В Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой «новизна ... 1. Свойство по прил новый (во 2 и 3 знач) <...> 2. Что-либо новое (явление, событие и т п), что-либо недавно, только что узнанное, испытанное и т.п.» [10].

В приведенных толкованиях выявляются общие смыслы понимания новизны:

1. Новизна выявляется по отношению к чему-то (в диахронии и синхронии)
2. Новизна осознается (и ощущается) реализующим ее субъектом и теми, кто имеет возможность наблюдать его деятельность; в восприятии новизны есть рефлексивная и нерефлексивная составляющая.

3. В представлении о новизне есть деятельностный аспект — она творится, создается.

Такое представление о новизне зафиксировано в языке, отсюда выражения типа «чувство новизны», «стремиться к новизне», «быть открытым новизне».

Рассуждая на тему новизны в культуре, на конкретном материале необходимо решать следующие вопросы:

1. По отношению к чему выявляется новизна.
2. Кем осознается новизна в искусстве.
3. Каковы объективные показатели нового.
4. Каковы способы утверждения нового.
5. Какова степень эстетического радикализма.
6. Как выстраивается отношение к памяти и прошлому культуры.
7. Каким представляется следующий после периода эстетического радикализма этап развития культуры.

В этой логике рассмотрим высказывания имажинистов на избранную тему — новизны в культуре.

Новизну собственной эстетической практики имажинисты выстраивают по отношению к футуризму. С этой целью они используют метафорику смерти и рождения: «Пылающая фантазия — рождение нового образа» [6, с. 224]: «Не назад от футуризма, а через его труп вперед и вперед, левой и левой кличем мы» [3, с. 213], болезни: «У футуристов провалился нос новизны» [3, с. 213]

Логика имажинистских рассуждений о футуризме — логика антитезы, вообще характерная для жанра манифеста. Имажинизм противопоставляется футуризму по ряду признаков. В их числе — деятельностное противопоставление: деструктивность (понимаемая как основа эстетической практики футуристов) — конструктивность (имажинизма), а также противопоставление на уровне эмоции: печаль — радость: «За пылью разрушений настало время строить новое здание. Футуризм нес мистерию проклятий и борьб. Имажинизм есть крестовый поход в Иерусалим Радости, "где в гробе Господнем дремлет смех"» [14, с. 231]

Новизна не случайно метафоризируется посредством религиозного контекста, который оказывается пластом не более чем метафорическим, образным (исходя из специфики взглядов имажинистов, в основе которых решало богоборчество). Духовное смешивается с вещественным. Электрический счетчик объявляется иконой нового мира: «Для символизма электрический счетчик — диссонанс с вечно прекрасным женственным; для футуризма — реальность, факт внеполый; для имажинизма -- новая икона, на

которой Есенин чертит лик электрического мужского христианства, а Мариенгоф и Эрдман — свои лица» [14, с. 226].

В приведенной цитате, помимо футуризма, речь идет о символизме. Однако отношения с символизмом выстраиваются в рамках имажинизма иначе, нежели с футуризмом. Если футуризм воспринимается как ближайший соперник в поле литературы, то символизм, напротив, оказывается ориентиром. Имажинисты заявляют о своем стремлении занять в литературе место столь же высокое, как символисты, также породить новое мировоззрение.

В отличие от футуристов, имажинисты не отказываются и от наследия литературных иерархов (в эстетической практике имажинистов это наследие оказывается источником интертекстуальных отсылок), заявляя о вершинах предшествующей культуры как отправных точках движения в сторону нового искусства: «Не назад к Пушкину, а вперед от Пушкина. Мы умышленно принимаем за отправную точку вершину расцвет...» [9, с. 264].

Таким образом, имажинисты, в отличие от футуристов, не ищут подлинных смыслов в давнопрошедшем (вспомним эксперименты по реконструкции общеславянского слова В. Хлебникова, «Вселенский язык» А. Крученых), полагая, что подлинные смыслы принадлежат настоящему и состоят в их собственной деятельности в данный момент времени: «Если мы не призываем к разрушению старины, то только потому, что уборкой мусора нам некогда заниматься. На это есть гробокопатели, шакалы футуризма» [3, с. 216]; «Имажинисты знают только одно: нет прошлого, настоящего, будущего, есть только создаваемое» [14, с. 227]

Принципиально важно, что новизна в представлении имажинистов осознается самими деятелями культуры.

Показатели новизны осмысливаются имажинистами с учетом футуристической доктрины на том основании, что футуристами было сделано много конкретных предложений в области реформирования языка (отмена знаков препинания, использование невербальных знаков, работа с графикой текста, представление о слове как живом организме). В Декларации имажинисты пытаются дезавуировать достижения футуризма в этом поле, объявляя их естественным свойством поэзии: «Мы не хотим, подобно футуристам, морочить публику и заявлять патент на словотворчество, новизну и пр., и пр., потому что это обязанность всякого поэта, к какой бы школе он ни принадлежал» [3, с. 214] Имажинисты воспринимают новизну как коренное свойство литературности, художественности вообще.

Таким же естественным моментом они объявляют и необходимость выстраивания отношений с прошлым культуры: «Новому течению в искусстве нужно не только сказать новое слово о новом, но и новое слово о старом,

пересмотреть это старое и выбросить проношенные штаны. Вовсе не важно, что мы, имажинисты, отрицаем прошлое, важно: почему мы его отрицаем» [14, с. 228].

Новизна приемов, предлагаемых имажинистами, таким образом, исходит из мировоззрения, основа которого — богоборчество, отрицание всех и всяческих пиеетов, в том числе в поле культуры.

Они абсолютизируют новизну, вменяя ее в обязанность творческой личности, эстетику ставят превыше этики: «Имажинисты не боятся неестественных, рискованных, натянутых сравнений, ибо абсолютно все сравнения (даже классические Пушкинские сравнения) одинаково неестественные и рискованные — они боятся только повторенных сравнений. Не должны быть деления на естественные и неестественные сравнения: есть только сравнения слабые и сильные, новые и не новые» [11, с. 248].

Стоит отметить, что на первый взгляд многие тезисы из теоретических работ имажинистов напоминают футуристические даже по способу выражения мысли. См. у И. Соколова: «Теперь важно степень ее оригинальности, важно ее качество. Критерием оригинальности тропы может служить степень ее трудности по достижению» [11, с. 250] и А. Крученых: «...чтоб писалось туго и читалось туго неудобнее смазных сапог или грузовика в гостинной» (ср. неудобней грузовика в гостинной [4, с. 137].

Но разница в позициях, тем не менее, существенна. У футуристов речь шла о восприятии текста, в данном случае речь идет и о трудности в текстопорождении (вспомним воспоминания Мариенгофа о том, как они с Есениным работали над созданием яркого образа, проживая в Богословском переулке). Читаем у того же Соколова: «Однообразие троп бывает только у плохих мастеров, которые из-за отсутствия новых тем и новых подходов к старой теме начинают сравнивать какой-нибудь значок то с одним, то с другим, то с третьим» [11, с. 253]

В теоретических работах имажинистов обозначается следующий набор новаторских приемов:

1) обнаружение ритмики образа: «Передай что хочешь, но современной ритмикой образов. Говорим современной, потому что мы не знаем прошлой, в ней мы профаны, почти такие же, как и седые пассажиры» [3, с. 215];

2) создание цепочки образов, политропизм: «Политропизм — это максимум неожиданности и новизны в комбинациях образов. Политропизм соответствует скачкообразному, нервному восприятию современного горожанина» [11, с. 249];

3) слом грамматики: «Слово вверх ногами: вот самое естественное положение слова, из которого должен родиться новый образ. Испуганная беременная родит до срока. Слово всегда беременно образом, всегда готово к родам» [14, с. 236];

4) аграмматичность как первый шаг к созданию образа: «Поломка грамматики, уничтожение старых форм и создание новых, аграмматичность, -- это выдаст смысл с головой в руки образа» [14, с. 240];

5) наделение слова новым смыслом, актуализация факультативных смыслов слова: «Необходимо придать словам новое значение, чтоб каламбуры уничтожили смысл, содержание. Разве это не ясно на таких примерах, как: "мне страшно войти в темь", "мне страшно некогда", "пришла почта", "почта находится на углу"» [14, с. 240];

6) разведение смысла и содержания: «Все эти новые формы, вызванные к жизни как оружие против смысла, ибо смысл и содержание шокированы этими странными родами, заполнят скоро страницы книг и строки имажинистов» [14, с. 241].

Примечательно, что, при всей абсолютизации новизны, у имажинистов есть мысль и об ошибках новизны, ложной новизне: «"оно чуждо нам по духу" (лозунг беспринципного новаторства)» [14, с. 225.].

Требование новизны предъявляет требование к творческой личности. Так проявляется радикализм художественного мышления имажинистов, способность отказаться от пиететов в поле культуры с целью выработки собственных эстетических приемов, подкрепить теорию практикой, деятельностью, иначе — «Гений замысла и не мастер творения в лучшем случае остается Бенедиктовым, в худшем превращается в Андрея Белого. Для открытия Америки мало быть Веспуччи, надо еще найти плотника, который смог бы построить новый корабль» [14, с. 225].

Новизна есть требование современности, но творческий субъект не пассивен в отношениях с эпохой: сама современность и новое мировоззрение строится творческим субъектом. Отсюда и предостережение из работы В. Шершеневича: «Ныне ищется новый сплав поэтических строк; ясно, что последовательность, периодичность, согласованность и архитектура здания в провал обращены. Ослепительная пустота на месте всех определений; углубленно-осмысленный нуль на месте всех завоеваний, — и вот уже скоро, устав от барабанного зова исканий, слабые духом провозгласят новый возврат к интимному тихому песнопению» [14, с. 243].

А что же после осуществленных эстетических экспериментов? Имажинисты, как и футуристы, задаются этим вопросом, и рассуждают

похожим образом, не мысля, как и русские футуристы, свое течение венцом культуры: «Эй вы, входящие после нас в непротоптанные пути и перепутья искусства, в асфальтированные проспекты слова, жеста, краски» [14, с. 213]. В то же время, если у футуристов была мысль о прекрасных зачеловеках, то здесь высказано достаточно пренебрежительное отношение к литературным наследникам.

Имажинисты мыслят себя грандиозными реформаторами, прежде всего, мировоззрения: «Осознаю себя, как звено, соединяющее прошедшее с будущим, как зерно, прорастающее из земной почвы настоящего в небо будущего». Грузинов имажинизма основное с. 259 «Мы, имажинисты, зачинатели новой эпохи в искусстве и жизни, мы вестники духовной революции, вестники небывалого цветения душевно-духовных сил человека, человека как цельной творческой личности» [2, с. 260]

В оценке соотношения деятельности имажинистов и их последователей на первое место выходит именно деятельность имажинистов: «Имажинизм таит в себе зарождение нового, внеклассового, общечеловеческого идеализма арлекинадного порядка. Лозунги имажинистической демонстрации: образ как самоцель. Образ как тема и содержание. <...>. Символизм поклонялся богам прошлой вечности, футуризм разрушал их, имажинизм создаст новые божества будущего, из которых первым является он сам» [14, с. 232].

Можно подвести следующие итоги. Ракурсы размышления о новизне у имажинистов вполне предсказуемы и заданы самим сложившимся в языке пониманием слова «новизна». Представление о новизне в имажинизме выстраивается с неотменимой оглядкой на футуризм. Тем не менее, решение имажинистами вопроса о новизне позволяет говорить об имажинизме как отдельном и специфическом литературном явлении, своего рода текстостроительном эксперименте. Так, имажинисты провозглашают новизну свойством художественности, делают акцент на сделанности, сконструированности образа — работе творческого субъекта, который не нуждается во взгляде извне на результат своей эстетической деятельности.

1. Акимов В.М. Сто лет русской литературы: от Серебряного века до наших дней / В.М. Акимов. — 1995. — 317 с.
2. Грузинов И. Имажинизма основное / И.В. Грузинов // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 253-260.
3. Декларация // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 212-216.
4. Крученых А., Хлебников В. Слово как таковое / А. Крученых // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 137-140.
5. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. — М. : Гнозис, 1992.

6. Мариенгоф А. Имажинизм (Буян-остров) / А.Б. Мариенгоф // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 217-224.
7. Мережковский Д.С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы / Д.С. Мережковский // Мережковский Д. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. — М.: Республика, 1995. — С. 522-560.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Мир и Образование, Оникс, 2011.
9. Почти декларация // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 261-264.
10. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981–1984.
11. Соколов И. Имажинистика / И. Соколов // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 245-252.
12. Тернова Т.А. Экспрессионизм по-имажинистски И. Соколова // XIX Пуришевские чтения: Переходные периоды в мировой литературе. — М.: МПГУ, 2007. — С. 235-236.
13. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 3 т. на основе 4-томного издания 1948 г. / Д.Н. Ушаков. — М.: «Вече», «Си ЭТС», 2001.
14. Шершеневич В. $2 \times 2 = 5$ / В. Шершеневич // Литературные манифесты. От символизма до «Октября» / сост Н.Л. Бродский, Н.П. Сидоров. — М.: Аграф, 2001. — С. 225-244.
15. Эпштейн М.Н. Ирония идеала. Парадоксы русской литературы / М.Н. Эпштейн. — М.: НЛО, 2015.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ КРИМИНАЛЬНОГО ЖАНРА В СОВРЕМЕННЫХ ГЕРМАНО-СКАНДИНАВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ТЕЛЕВИЗИОННОМ КИНО

Ольга Тихонова

доцент Воронежского госуниверситета
olnem@yandex.ru

Аннотация

Цель исследования – рассмотреть особенности построения криминального сюжета и концепцию преступления на «перекрестье» литературы и (теле)кино. Материалом для исследования послужили романы И. Нолль (преимущественно «Благочестивые вдовы» и «Головы моих возлюбленных») и телероман/сериал «Черные вдовы». Германо-скандинавский литературный и киноматериал рассматриваются не только как единое поле проблем и идейно-художественных приёмов, но и как свидетельство современной европейской социокультурной ситуации. В соответствии с междисциплинарным предметом исследования применяются историко-литературный и сравнительный методы, киноведческие и культурологические подходы. Акцентируются приоритеты и техники современного массового искусства, выделяется проблема трансформаций его криминальных моделей. Делаются выводы о мотивно-тематических, моральных и гендерных доминантах в рамках названной темы.

Ключевые слова: криминальный сюжет, детектив, женская литература, гендерная проблематика, кино(теле)роман.

Проблема интеграционных процессов между разными видами современного искусства представляется сегодня особенно актуальной и побуждает к междисциплинарным исследованиям. Германо-скандинавское культурно-эстетическое пространство фиксирует яркие примеры подобных подходов. Рассматривая в данной статье литературу и телевизионное кино как единое поле поисков и проблем, мы попытались провести параллели и обобщить некоторые наблюдения. Материалом послужили характерные произведения немецкой беллетристики и скандинавского телевизионного кино. Гендерный аспект, доминирующий в скандинавском детективе особенно, а также выделенная «женская тема», составляют лишь особый, логичный и острый ракурс для анализа заявленных проблем¹.

Романы немецкой писательницы **Ингрид Нолль**, созданные в 1990-2000-е гг., внезапно вспыхнувшая карьера пятидесятипятилетней домохозяйки с высшим гуманитарным образованием, помощницы мужа в бизнесе и матери троих взрослых и самостоятельных уже на тот момент детей, буквально «взорвали» читательскую аудиторию 90-х. Огромный успех первого романа «Мертвый петух» повторился и в последующих – «Головы моих возлюбленных» и «Аптекарьша».

Интересующие нас романы «Головы моих возлюбленных» и «Благочестивые вдовы» объединены общими героями (Майя и Кора, Эмилия, Фридрих, Йоханнес, Бела), общими темами, мотивами и проблемами (приключения, поисков женского счастья, обогащения, развлечения, преступления, отравления, игры, дома, дороги, насилия), но и в большей степени – особым ракурсом повествования и мировидения.

Главным полем, на котором произрастают истории И. Нолль, становится «*буржуазное существование*» (термин писательницы), главным мотивом, движущим героинь, – стремление обрести его радости и устранить препятствия на пути к благополучию. Весь комплекс сопутствующих мотивировок (месть мужчинам или игра с ними, поиски «веселья» и адреналинового лекарства от скуки, обретение «приюта» в жизни, любви и человеческого тепла) дополняет и разнообразит основную цель. Подруги Майя и Кора идут по трупам мужей, любовников, случайных знакомых и угрожающих им бандитов, травят и крадут, при этом остаются не просто безнаказанными, но и выигрывают при этом.

Дискуссии, вызванные романами, были оправданы *нестандартным подходом* автора к материалу и вообще к *жанру*. Называемые до сих пор детективами, романы Нолль таковыми, по сути, не являются. Загадки, в том числе, криминальные, практически отсутствуют или лишь намечены, нет их расследования, нет также и традиционных схем в системе персонажей, позволяющих укрепить и заострить криминальный сюжет, не присутствует предпочтительная для немецкого детектива модель «полицейской истории», весьма необычно решена проблема «наказания». Все эти обязательные для детектива и криминального романа элементы оказываются смещены, «смазаны», даже «перелицованы», и оставляют потому читателя в недоумении. В центре же оказываются «мелочи жизни», рутина одинокой повседневности женщин разных возрастов, а не распутывание криминальных загадок.

Подобная же схема присутствует в скандинавском сериале «**Чёрные вдовы**» (2016), который, как и все криминальные серии северного производства, сразу же стал предметом интереса и обсуждения и специалистов, и зрителей. Феномен скандинавского телевизионного искусства – это одно из самых интересных и противоречивых современных явлений. Буквально за

несколько лет скандинавская модель телесериалов, соотносимая отчётливо с традициями собственной же детективной/криминальной литературы, завоевала весь мир, заставляя специалистов заговорить об особом качестве «скандинавского нуара»¹.

Совместный сериал, объединивший профессионалов северного кинопроизводства (Финляндия, Швеция, Дания, Норвегия), так же, как и романы И. Нолль, изначально смещал уже известные акценты и отходил от проторённой дороги не только криминального жанра вообще, но и устоявшегося и растиражированного в последние годы сканди-сериала в частности. В центре его – истории трёх подруг (Йоханны, Ребекки и Киры), представительниц трёх стран, замешанных сначала в одно преступление – убийство мужей, а затем и в доставшуюся им «по наследству» головокружительную историю с рэкетом, контрабандой наркотиков, борьбой соответствующих мафиозных кланов, ограблений и разоблачения религиозной секты. Здесь так же, как и в романах Нолль, есть место и чёрному юмору, ироническим включениям и парадоксальным ситуациям. И тот, и другой материал обладает большой долей условности, даже искусственности, что для скандинавских детективных сериалов в целом нехарактерно. Натуралистичность, социальность и психологизм последних отступают здесь под давлением авантюрных схем и любовных перипетий, эффектных сцен и крутых поворотов сюжета.

И романы Нолль, и сериал представляют собой в большей степени *авантюрно-мелодраматическую модель*, где криминальная составляющая выполняет лишь подчинённую функцию. Но главное, что объединяет данные произведения, – это особая трактовка преступления и трансформация сопутствующих проблем – справедливости и закона, наказания, морали.

Сам *характер преступления* и в романах Нолль, и в «Чёрных вдовах» меняется. Преступление перестаёт быть чем-то из ряда вон выходящим – из ряда нравственных норм, законов человеческого общежития, представлений о добре и нравственности. Оно «растворяется» в повседневной реальности, подчёркнуто буднично обставлено, часто «случайно», остаётся безнаказанным, демонстрирует *относительность* массовых представлений о хорошем и плохом. То, что преступники – женщины, только заостряет проблему.

Добропорядочность, «*благочестие*» женщин и их «*чёрное*», тёмное качество взаимосвязаны, они дополняют и даже подменяют друг друга.

В сериале «Чёрные вдовы» отправным моментом становится убийство подругами своих мужей – совместное и дерзкое – одним взрывом они уничтожают всех троих. При этом о причинах вообще практически не говорится. Хотя набор намёков довольно характерен – унижение жён мужьями, физическое насилие, измены и обман, скука и исчерпанность отношений. Вывод, к которому приходят все трое, – «*надо что-то с этим делать*» [5].

Таким образом, коллективное убийство изначально задумывается как *месть* и *поиски свободы*, которые одновременно воспринимаются как необходимое условие женского счастья. Эти два мотива пронизывают всю первую часть сериала и соотносятся со сходными в книгах Нолль: «Домик под сенью дерев, двое малышей, домашний любимец... Чего же я на самом деле хочу – свободы или привязанности? К чему я стремлюсь – к приключениям или в тихую гавань? Определенно в свободе есть свои прелести» [2, с. 21]

Героини Ингрид Нолль (Майя в названных романах, Элла в «Аптекарише») задумываются над своими поступками, постоянно анализируют и объясняют свои действия. Причём, самоанализ приравнен здесь к *самовнушению*, цель которого – оправдать свои поступки, мысли, желания. Неблагополучная семья или напротив вседозволенность, рождённая элитарным социальным положением, равнодушие родителей, жестокость, ненависть ровесников, нелюбовь братьев-сестёр – всё это приводится в качестве доводов для самооправдания. У И. Нолль героини поначалу «плывут по течению», подчиняются обстоятельствам, и потом уверяют себя, что были вынуждены поступить так, а не иначе: «Раньше мы ничего не планировали, если кто и умирал в нашем ближайшем окружении, то в результате стечения обстоятельств, которым мы спонтанно помогали» [3, с. 28]

«Чёрные вдовы» Бекка, Кира и Йоханна тоже следуют этому правилу. *Оправдание* зла базируется на идее самозащиты женщины, вынужденного ответа «слабого пола» на насилие разного рода.

При этом женщины-преступницы здесь – не незаурядные, масштабные, противоречивые и страдающие натуры, не леди Макбет, не Гении злодейства, а «рядовые» злодеи, живущие «обычной» жизнью. «Для совершения убийства, – рассуждает Кора, – требуются низкие побудительные мотивы, а ты хотела помочь мне. Убийство совершается коварно или жестоко – ни то, ни другое в нашем случае не соответствует действительности». Ей вторит Майя: «Я во всём с ней соглашалась, и всё-таки не могла не осознавать, что где-то в глубине своего существа всегда испытывала жажду убийства, как, возможно, испытывали её множество людей, не доводя при этом дело до конца» [3, с. 27]. Главные сентенции, преподнесённые как откровения-мантры в романах Нолль, выстраиваются в характерный ряд: «Кто играет с огнем, неизбежно обожжется!» [3, с. 25]; «Все гениальные планы опираются на удивительные идеи» [2, с. 16]; «Существует ли хоть один человек, который не предавал ни разу в жизни?» [3, с. 21].

Достижение благополучия любой ценой – лейтмотив поступков любовниц, жён, вдов у Нолль. В результате девизом подруг становится перефразированный призыв из «Телля» Шиллера: «Будь молодцом, думай о себе!» («не думай» – в оригинале).

Максимализм поступков *скандинавских вдов* более безусловен, даже гротескно заострён. Принятие факта чужой смерти или насилия, самой идеи

устранения преград любого плана происходит молниеносно – и под влиянием обстоятельств, и под влиянием собственных жизненных позиций. Нордическая уравновешенность рассматривается, с одной стороны, здесь как данность, даже как норма поведения и мышления, а с другой – подвергается ироническому восприятию и становится одним из главных движущих импульсов интриги. Нечеловеческая стойкость, холодное сияние женского разума, омрачаемое лишь иногда эмоциональными порывами, упрямство, воля, изощрённая фантазия делают женщин сильнее и успешнее, чем их противники-мужчины. Что перекликается с женскими характеристиками у Нолль: «хитрость, нестандартные ходы, психологические тактики». Эти же качества помогают делать карьеру и даже опережать в ней мужчин. Но когда женщина сталкивается с равной соперницей, тут довольно трудно предугадать, кто выйдет победителем.

Орудием женского преступления становится любой «подручный» материал. Героини используют традиционные/стереотипные «женские средства» (яд, ложь, кражу, шантаж), но мастерски осваивают и другие варианты – высокотехнологичные (компьютерные) или откровенно насильственные и кровавые. И уж тем более впечатляющим выглядит способ, который открывает и завершает историю «чёрных вдов» – взрыв, устроенный собственноручно.

Но *мотив яда*, который проходит через все романы И. Нолль и скандинавский фильм, имеет, пожалуй, особый смысл. Яд – это не только орудие преступления. Преступления, казалось бы, традиционного, даже банального и «чистого». Но яд становится своеобразным символом и современной жизни в целом, и личных судеб персонажей. Яд – наркотик – распространяемый скандинавскими вдовами, ассоциируемый с «лекарством счастья», становится смертельным не только для анонимных потребителей, но и для них самих (им пытаются убить Бекку). Но страшнее то, что героини обоих произведений *отравлены* изначально – своими страхами, комплексами, желаниями и гордыней, жадой любви и телесной близости, превращающимися в мрачную силу («Тот, кто любит, оказывается всегда в худшем положении» [3, с. 41], «никакой души и никакого сердца у вас нет» [3, с. 18]). Они отравлены потребительским отношением к жизни, к людям – даже к близким, детям, возлюбленным. А когда приходят к идее действия, то потребительский навык, эгоизм становятся разрушительной силой.

Важнейший аспект немецкого и скандинавского произведений – гендерный. *Оппозиция мужское↔женское*, на которой построено буквально всё в обоих случаях (и которая отличает специфический германо-скандинавский ракурс в современном искусстве вообще), определяет всё смысловую и формальную архитектуру книг и сериала.

Война полов – братьев и сестёр, жён и мужей, отцов и дочерей, и даже гомосексуалистов и натуралов – становится тем скрытым импульсом, который движет криминальную историю и личные истории персонажей, придаёт остроту социальным рассуждениям, рождает особый, неискусственный драматизм. Этот список противоборствующих сторон дополняют дети и родители, старшие и младшие (отдельная тема – дедушки и бабушки), начальники и подчинённые (обоих полов), учителя и ученики...

Но главной ареной борьбы и одновременно вожделенной целью всех устремлений женщин-преступниц становится *семья*. Символически очерченный узкий круг близких людей дан через *образы дома-поместья/виллы-сада* (особенно ярко представлены у Нолль) – то есть модели замкнутого, идиллического, спокойного «своего» мирка, который может буквально покоиться на костях неугодных его разрушителей. Ради обладания этим *Раем* героини готовы использовать все силы *Ада*, смести врагов и соперников, пожертвовать друзьями. В «Чёрных вдовах» роль такого «оплота» для трёх подруг играет фирма «Скандинавская транспортная компания», за которую разворачивается нешуточная борьба, – семейное предприятие становится залогом в конкурентной борьбе и своеобразным домом-крепостью для подруг и их близких.

Примечательно, что эти «дома-миры» – практически абсолютно женские (их населяют матери, дочери, внучки). В романе Нолль «Головы моих возлюбленных» Майя называет это сообщество «наша коммуна» и высказывает парадоксальную на первый взгляд мысль. В её трактовке все женщины, обитающие в милом поместье в Тоскане, добытом ядом и кровью, – словно участники детской *игры в семью*, в которой все роли играют женщины: сильная, решительная, властная, «заботливая и щедрая» Кора – отец/муж, сама Майя – зависимая, чувствительная «совестливая», нуждающаяся в опеке, – мать/жена, Бэла – их общий ребёнок, Эмилия – бабушка.

Этот очень важный мотив – *замещения функций, подмены гендерных ролей* – становится ведущим. Единственные *матери* в этих преступных женских трио – Майя у Нолль и Ребекка во «Вдовах», помешаны на своих детях, но все остальные женщины тоже считают этих детей своими. Общий ребёнок (девочка – как продолжение женского мира в сериале и мальчик, воспитанный женщинами, – в романе Нолль) – это цель, смысл, продолжение, мотивация женского существования всех героинь, символ и объединяющий элемент их женского братства. Совершенно логично здесь возникает и развивается тема женской дружбы, но и женского соперничества, акцентируется идея (не без иронии поданная) солидарности женщин разных возрастов и обмена жизненным опытом.

Мужчины в романах Нолль – слабые и зависимые, жестокие или равнодушные, алкоголики или бездельники, неудачники или домашние тираны, редко интеллектуалы и часто мошенники, вообще не интересуются женщинами или банально используют их. Неслучайно одним из ярких мотивов всех действий женщин здесь (как и в сериале «Чёрные вдовы») становится поиск «*настоящего мужчины*», «сильного плеча», который практически всегда заканчивается неудачей. В скандинавском варианте героини находят свои «половинки», но в каждом случае этот финал или условен, или ложен, или подчёркнуто неестественен. Преступник-киллер или полицейский, эзотерик или психолог – все, кого выбирают скандинавские вдовы, так или иначе – «не те люди», «неподходящая партия».

Антитеза «сильный↔слабый пол» здесь вообще обыграна с пугающими перевёртышами. Это контрастная система находится в постоянном движении, обе стороны постоянно меняют своё качество. Сила и слабость становятся условными понятиями. Мужчины не ценят, не понимают женщин, играют с их чувствами и эксплуатируют их инстинкты. Женщины тоже используют мужчин, манипулируют ими, но ждут в ответ искренних чувств. В романах есть несколько мужчин-помощников главных героинь, которых последние если не ценят, то жалеют или просто терпят. В сериале в компанию допущен единственный мужчина – Алекс, родственник Киры и по совместительству хакер. У Алекса, продукта воспитания двух «пап», много общего с его соратницами – образ решён в андрогинном контексте, но прежде всего его и вдов роднят буйная фантазия и беспринципность.

Вмешательство и помощь мужчин в криминальных женских авантюрах имеет особый контекст – женщины выступают «мозгом» преступления, они придумывают самые неожиданные ходы, их оружие – креативность, сообразительность и целеустремленность. Мужчинам отводится роль исполнителей, или эксплуатируются лишь их физические качества.

Единственным исключением становится «пунктирная» сюжетная линия отношений норвежского полицейского Петера и главы преступной компании вдов шведки Йоханны. Здесь акцентируется столкновение двух непростых характеров, людей долга и перфекционистов, решительных и по-своему честных. Любовная пара, которая априори не может быть парой. Женщина и мужчина, являющиеся «отражением» друг друга, друзьями и врагами, разведёнными преступлением по разные стороны не только закона, но и любви.

Метафорой взаимоотношений женщин и мужчин в обоих случаях выступает **формула «голов возлюбленных»**, которая связана с живописным дискурсом романов Ингрид Нолль. Образы Олоферна, Юдифи, Саломеи проходят через весь роман с характерным титулом и «примеряются» на себя всеми главными героями. Парадокс – «решительные» и «дикие» женщины не

просто уничтожают мужчин, повергают их во прах, но делают это не только из ненависти, презрения, а и во имя идеи «спасения». Более того – они перенимают мужские функции, отвоёвывают у мужчин главенство, становятся единственными и при этом не очень счастливыми *главами* (игра со значением немецкого слова «Haupt» в названии и тексте романа) своих семейств и домов.

Таким образом, выше приведённые произведения парадоксально смещают акценты и разрушают многие представления. Их итог – констатация *будничности*, *банальности*, доступности и даже *привлекательности* зла, стирание границ между моралью и аморальностью, культ преступления как Большого Приключения, *относительность* всех ориентиров, презрение табу, всеобщий самообман в погоне за благополучием, хаос и разрушение в поисках стабильности.

На наш взгляд, данный германо-скандинавский литературный и киноматериал можно и нужно рассматривать не только как единое поле проблем и идейно-художественных приёмов, как пример трансформаций форм популярного искусства, но и – даже в большей степени – как свидетельство ориентиров и парадоксов современной европейской социокультурной ситуации в целом.

Литература:

1. Нолль И. Аптекарьша : Роман. Перев. с нем. [Текст] / И. Нолль. – М. : Иностранка, 2001. – 263 с.
2. Нолль И. Благочестивые вдовы : Роман. Перев. с нем. [Электронный ресурс] / И. Нолль. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=143124&> (дата обращения 5.03.2018)
3. Нолль И. Мертвый петух: Роман. Перев. с нем. [Текст] / И. Нолль. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 285 с.
4. Нолль И. Головы моих возлюбленных : Роман. Перев. с нем. С.Л. Фридлянд [Текст] / И. Нолль. – М. : АСТ : ЛЮКС, 2005. – 286 с.
5. Черные вдовы [Сериал] / реж. Пер Ханефьорд, Яник Хиен, Карстен Миллеруп, Дэвид Беррон; в ролях: Сесилия Форсс, Беате Билле, Синеве Макоди Лунд, Петер Стормаре и др., TV 3 OCH Viaplay Presenterar, Moskito television production. Швеция, 2016.

УСВОЈУВАЊЕ НА ТРЕТ ЈАЗИК (Ј3)

Марија Тодорова¹, Весна Коцева²

¹м-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,

E-mail: marija.todorova@ugd.edu.mk

²д-р, Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“-Штип,

E-mail: vesna.koceva@ugd.edu.mk

Апстракт

Многујазичноста и многујазичното усвојување се сложени феномени кои не само што ги опфаќаат сите фактори и процеси поврзани со усвојувањето на втор јазик и со билингвизмот, туку опфаќаат и посложени фактори и процеси поврзани со можното заемно дејство помеѓу изучуваните јазици. Процесот на усвојување на неколку јазици, т.е. многујазичното усвојување и многујазичноста како краен резултат од овој процес, се релативно помалку застапени во научните истражувања во споредба со усвојувањето на втор јазик и билингвизмот. Целта на овој труд е да се запознаеме со терминологијата поврзана со многујазичното усвојување. Накратко ги дефинираме клучните поими: прв, втор и трет странски јазик, потоа ги објаснуваме процесите на изучување на трети јазици, стиловите и стратегиите за учење и на крај ја анализираме улогата на мајчиниот јазик и на првиот странски јазик при изучувањето на втор странски јазик.

Клучни зборови: прв странски јазик, втор странски јазик, трет странски јазик, многујазичност, стратегии за учење.

Вовед

За да извршиме дистинкција помеѓу усвојувањето и учењето на странскиот јазик, би било добро најпрво да ја објасниме разликата помеѓу термините *мајчин јазик*, *странски јазик*, *втор јазик* и *меѓујазик*.

Терминот *мајчин јазик* (понатаму во текстот се користи кратенката J1) го означува првиот усвоен јазик кој во педагошки контекст се нарекува и *основен* или *изворен* јазик (анг. native, base, source language) или *јазик кој ученикот го знае* (Đorđević, 1987: 54).

Со терминот *странски јазик* (понатаму во текстот се користи кратенката J2) го означуваме јазикот којшто се учи во училиштето како наставен предмет, но кој не се користи ниту како јазик на наставата во училиштето ниту како јазик за комуникација во општествената заедница, а во педагошки контекст се нарекува уште и *јазик цел* или *таргет јазик*.

(анг. foreign, goal, target language) или *јазик кој ученикот треба да го научи* (Đorđević, 1987: 54).

Американската и британската школа за применета лингвистика различно ги толкуваат термините *втор јазик* и *странски јазик*. Во американската школа овие два термини се синоними, додека британската школа прави разлика, односно под терминот *втор јазик* подразбира, за разлика од *странскиот јазик*, јазик којшто не е мајчин во земјата во која се користи, но е во широка употреба како јазик за комуникација, во образованието или во општествените институции и којшто вообичаено се користи заедно со преостанатите јазици (Richards et al., 1990: 108). *Вториот јазик* е, всушност, немајчин јазик којшто во една повеќејазична заедница се користи како официјален или институционален јазик.

Според Гас и Селингер, дисциплината на англиски јазик наречена *Second Language Acquisition* (буквално: усвојување на втор јазик), којашто се занимава со *проучување на начините со чија помош учениците создаваат нов јазичен систем* (Gass & Selinker, 2008: 1) и којашто зборува за теориските принципи на учење друг јазик, различен од мајчиниот, честопати не прави разлика меѓу термините *втор јазик* и *странски јазик*. Всушност, и во називот на дисциплината *Second Language Acquisition* терминот *втор* или *странски јазик* (анг. second language) се неутрализира.

Терминот *меѓујазик* го вовел Селингер за да го именува јазикот што го користат изучувачите на странски јазик. Меѓујазикот, според него, претставува посебен јазик кој се разликува и од мајчиниот јазик на изучувачот и од јазикот кон којшто тој се стреми (Selinker, 1984: 35). Овој термин редовно се користи и во македонскиот јазик како превод на англискиот термин *interlanguage*.

Многујазично усвојување

Многујазичноста и многујазичното усвојување како сложени феномени кои ги опфаќаат сите фактори и процеси поврзани не само со усвојувањето на втор јазик, туку и со можното заемно дејство помеѓу изучуваните јазици, се широко распространети во светски рамки. Всушност, многујазичноста и усвојувањето на повеќе јазици често се сметаат како варијанти на билингвизмот и на усвојувањето на втор јазик. Трети јазици се странските јазици кои се изучуваат во временска последователност по првиот странски јазик (J2) и уште се нарекуваат следни јазици (Hufeisen, цит. од Стојчева, 2010: 609). Честопати не се прави разлика меѓу вториот, третиот, четвртиот и секој следен странски јазик којшто го учи човекот. Но, тоа не значи дека не е важно дали едно лице владее само еден или повеќе јазици пред да започне со учењето на следниот јазик. Всушност, сите веќе научени јазици, различни од првиот странски јазик, влијаат врз изучувањето на следните странски јазици. Голем дел од оние коишто учат и владеат втор јазик, имаат предуслови за учење на трет или четврти јазик. Но, се поставува прашањето: „Дали

двојазичните говорители имаат предност пред еднојазичните говорители во изучувањето на трет јазик?“. Поголем дел од истражувањата, покажуваат дека билингвизмот има позитивно влијание врз усвојувањето на трети јазици. Ова влијание е поврзано со металингвистичката свесност, стратегиите за учење на јазик и комуникативните вештини, особено во случаи на типолошки сродни јазици. Металингвистичката и метакогнитивната свесност играат важна улога во развојот на стратегии за учење на јазици од страна на изучувачите и корисниците на повеќе јазици.

Многујазичното усвојување, како усвојувањето на втор јазик така и усвојувањето на повеќе јазици е сложен процес, бидејќи јазиците може да се учат истовремено или последователно, формално (преку настава) или по природен пат (надвор од училиштето), во детството, адолесценцијата или во зрелоста. Социо-културолошката положба на секој јазик, заедно со улогата и функциите на јазиците во општеството може дополнително да го усложнат процесот на усвојување.

Карактеристично за поимот многујазичност е дека кога говорителот изучува повеќе јазици не започнува секогаш од нула. Истражувачите од областа на многујазичноста потенцираат дека не станува збор за развој на целосно нов дидактичко-методолошки концепт, туку веќе постоечкиот концепт да биде прецизиран и диференциран во однос на особеностите на наставата и учењето на следните јазици. Затоа, наставата по трети јазици си поставува две цели:

- Проширување на јазичните знаења, односно откривање на исти или слични јазични елементи и структури меѓу мајчиниот јазик (J1), првиот странски јазик (J2) и следниот странски јазик (J3) и на тој начин развој на рецептивните компетанции во J3;

- Развој на јазичната свест, односно користење, продлабочување и диференцијација на стратегиите кои се користат во процесот на учење на мајчиниот јазик и на првиот странски јазик при изучувањето на следните јазици (Стојчева, 2010: 614).

Улогата на мајчиниот јазик во изучувањето на J3

Влијанието меѓу јазиците во многујазичниот систем е од големо значење за истражувачите и научните истражувања. Може да постои заемно дејство и влијание меѓу сите јазични комбинации, J1 и J2, J1 и J3, а исто така и помеѓу J2 и J3.

Првиот (J1) или мајчиниот јазик го усвојуваме природно, паралелно и нераскинливо од нашиот развој како луѓе, од детството, надвор од институционалното и формалното образование, до нашето формирањето како личности. Мајчиниот јазик претставува основа, сврзувачка точка и објект за споредба при изучување на следните јазици. Поради тоа, тој не се исклучува од наставата, туку се користи свесно и активно при изучување на странски јазик. Мајчиниот јазик ја структурира менталната мрежа на врски, во која се интегрираат сите елементи, единици и структури на новиот јазик (Neuner, цит. од Стојчева, 2010: 611).

Улогата на првиот странски јазик (J2) во изучувањето на втор странски јазик (J3)

Местото и улогата на J2 во процесот на усвојување и развој на J3 е важно прашање поврзано со процесот на усвојување на трети јазици и многујазична настава. Освен претпоставката дека J1 има доминантно место во процесот на учење на трети јазици, истражувањата покажуваат дека J2, исто така, зазема значајно место и има големо влијание врз усвојувањето на J3.

Прв странски јазик (J2) е јазикот којшто се учи во училиштето како наставен предмет. Јазичното искуство (процедуралното знаење) стекнато во текот на наставата по првиот странски јазик се збогатува и ги проширува јазичното знаење (декларативно јазично знаење) и вештините за разбирање (меѓујазичното разбирање). Начинот на којшто се одвива ова проширување и диференцијација во наставниот процес, во голема мера зависи од индивидуалните карактеристики на учениците.

Развојот на свеста при изучување на јазици станува самостојна цел на секој поединец кој ја следи наставата по странски јазик. Да се развива свеста, значи да се анализира сопствениот процес на учење. Тоа значи дека учениците треба да посветат внимание на две значајни работи:

- Осознавање на сопствениот процес на изучување на јазици, на пример, учениците да почнат да размислуваат на кој начин ги учат новите зборови, каква е нивната мотивација за учење, итн.

- Анализа на можностите за подобрување на сопствениот начин на учење, односно анализа и испробување на нови техники и стратегии на учење.

Стратегии за учење

За разлика од наставата по мајчин јазик при изучување на нов јазик се активираат нови техники на учење и се користат стратегии кои имаат значајна улога и во процесот на изучување на следните јазици. За активностите на учениците се употребуваат различни термини како: однесување, тактики, техники и стратегии. Еден од најчесто употребуваните термини е *стратегии за учење* којшто подразбира однесување или активности на учениците за полесно, поефикасно, поуспешно, посамостојно и попријатно изучување на странските јазици.

Стратегиите се класифицираат во четири основни категории: *метакогнитивни стратегии* (планирање, набљудување и евалуација на сопственото учење и на примената на јазикот), *когнитивни стратегии*, кои вклучуваат анализа, реализација или синтеза на наставните материјали (на пример, техники за меморирање на зборови или граматички правила), *афективни стратегии* (на пример, техники за справување со фрустрација или за зголемување на мотивацијата) и *социјални стратегии* кои се однесуваат на начините на кои учениците комуницираат со другите луѓе на странскиот јазик (J2).

Многу е важно да се утврдат стратегиите коишто ќе доведат до поуспешно учење на јазикот, меѓутоа, исто така, треба постојано да се има предвид дека конкретни стратегии кои најдобро одговараат за едни ученици не мора да значи дека ќе одговараат и за други ученици. Фактори кои влијаат на изборот и употребата на стратегиите за учење се: возраста на учениците, полот, стилот на учење, културната и социјалната средина, претходното искуство во изучување на странски јазици, средината во која се спроведува наставата итн.

Многу студии покажале дека во раните фази на усвојување на јазик, при усвојување на Ј2, најмногу се користат стратегиите од Ј1. Сепак, во подоцнежните фази и при изучување на следни јазици (Ј3), стратегиите од Ј2 стануваат доминантни и преовладуваат во процесот на усвојување на јазикот во однос на стратегиите од Ј1.

Процес на учење на трети јазици

При усвојување на Ј3 многу често постои пренесување на претходното знаење, т.е. новите информации и идеи ги осознаваме преку поврзување со нашите претходни знаења. Постојат два вида на претходно јазично знаење, односно знаењето на мајчиниот јазик и знаењето на втор јазик. Во првиот случај, станува збор за "трансфер", а во вториот случај за "генерализација".

Во дел од литературата, процесот на трансфер и процесот на генерализација се третираат како два одделни процеси. Но, тие се поврзани, бидејќи и двата претставуваат начин на користење на претходното знаење за да се осознае нешто ново. Во пракса се среќаваат многу случаи во кои се комбинираат претходните знаења од мајчиниот јазик и претходните знаења од вториот јазик. Тоа зависи многу од блискоста на јазиците во однос на фонетската структура, лексиката и синтаксата. Најчесто постои пренос на знаење од првиот јазик, а не од подоцна научените јазици. Важно е да се напомене дека за да се користат соодветни стратегии за учење, неопходно е да се споредуваат не само јазиците и нивните елементи, туку и процесите на нивно изучување. Тоа значи дека треба да се посвети доволно внимание не само на содржинскиот трансфер, туку, исто така, и на оперативниот трансфер. Овие процеси како и процесите на поедноставување и повторување имаат важна улога во целокупниот процес на учење на трети јазици.

Заклучок

Откако разгледавме некои од клучните прашања поврзани со многујазичното усвојување кои се од големо значење и од голем интерес за многујазичната методика, можеме да заклучиме дека преносот на знаење од претходно научениот јазик или јазици на јазикот којшто се изучува зазема централно место во наставниот процес. Затоа, многу е важно наставниците да им помогнат на учениците да развијат свест за евентуалната блискост меѓу јазиците кои се изучуваат, да ги научат да

го разберат сопствениот процес на учење на странски јазик и евентуално да го спроведуваат самостојно и ефикасно, користејќи стратегии за успешно усвојување на следни јазици. Потребно е да се посвети повеќе внимание на многујазичното усвојување и да се користат активности кои од една страна ќе ја поттикнуваат многујазичноста, а од друга ќе го олеснуваат процесот на усвојување на јазикот.

Референци

1. Стойчева, Д.: Методика на многоезичието – съшност, цели, принципи. В сп. Езици и култури в диалог. Традиции, приемственост, новаторство. София: Св. Климент Охридски, 2010.
2. Стойчева, Д.: Многоезичноста в чуждоезиковото обучение. В сп. Чуждоезиково обучение 5. София: Св. Климент Охридски, 2008.
3. Cenoz, J., & Genesee, F.: Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD, 1998.
4. Gass, S. M., & Selinker, L.: Second Language Acquisition: An introductory course. New York: Routledge, 2008.
5. Hufeisen, B., B. Lindemann (Hg.). Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen, Stauffenburg, 1998.
6. Hurd, S., & Lewis, T.: Language Learning Strategies in Independent Settings. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2008.
7. Jessner, U.: Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006.
8. Richards, J. C., Platt, J. T., & Weber, H.: Longman Dictionary of Applied Linguistics. Harlow, Essex, England: Longman, 1990.
9. Selinker, L.: Current issues in interlanguage: an attempted critical summary. In Davies, A., Cripe, C., & Howatt, A. P. R., (Eds.), Interlanguage. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
10. Đorđević, R.: Uvod u kontrastiranje jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1987.

THE PLURILINGUALISM CONCEPT IN THE LEARNING OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Stefan Trajchev¹, Marina Trajchovska²

¹Faculty of Philology, “Goce Delchev” University, Shtip,

stefan.trajchev@gmail.com

²Faculty of Medicine, “Goce Delchev” University, Shtip

marina_trajcovska@hotmail.com

Abstract

The subject of this research is the plurilingualism concept in the second foreign language acquisition in schools. When the second foreign language learning begins, students already have acquired the knowledge and techniques from the mother tongue and the first foreign language. With this concept, students develop into active researches of the language they study. Mainly through transfer, students are able to find similarities between the languages they already know and the language they learn and then connect that with the knowledge they have already acquired and memorized. Furthermore, the role of mother tongue acquisition and first foreign language is emphasized which should cause sensitivity to the language and the language learning process. The role of the teacher is of great importance, he needs to be able to inspire discussion among the students and relate all their conclusions and hypotheses into meaningful utterances.

Key words: *plurilingualism, transfer, awareness, discussion, understanding*

Introduction

Living in the time of increased globalization and homogenization of the society, the extension in human-relationship system together with the wish for personal and professional success give an extraordinary importance to the mastery of foreign languages. The educational system should meet the needs created by the unusual mobility of people, the widening of territorial borders in which a life cycle takes place, the global dimension of cultural exchanges and lastly, the increasing heterogeneity of the learner's population. In coloration with this, the modern society has convinced us that learning cannot only be considered as a partial aspect of life but must be considered as result of a permanent “availability” during our entire life cycle. The expression “life long learning” has become a recurring lexical reference in theories of educational science. This means that, the new foreign language teaching system should develop a new competences and skills by the students, so they could

continue, if needed, their education outside the school because learning foreign language is a lifelong.

In the past years the goal of foreign language teaching system was placed on one foreign language and had the ideal of so called “native speaker”. The student had to have a perfect speaking and writing skills but also to understand the culture of the people living in that country. In these two educational concepts, there are not only differences in the goals of teaching but there are also differences in their focus. Namely, the traditional language didactics was constructed for a homogenous group of students on the same age, origin, education and motivation and was focused on the educational program, teaching methods and the monitoring of learning success, while the plurilingualism didactics is dedicated on the learner and learner’s perspective and it is constructed for different heterogeneous groups of learners. This didactics is focused on the previous language knowledge, language needs and language learning experiences that the learners have shaped while they were learning the mother and the first second language.

In this labor I would like to point out the plurilingualism concept of learning the second foreign language. I would like to present the importance of the previous knowledge and the learning experience of the mother and the first foreign language learning. How are they included in the second foreign language concept, what is the role of the mother and the first foreign language by learning the second foreign language and how they could influence on this process?

The plurilingualism concept

The most important thing in plurilingualism didactic is the previous language knowledge that the learners bring with them at the beginning of the second foreign language learning, because it will define how the educational process will unfold. In this sense, according the previous language knowledge the learners are bringing with, (König, 2000) makes a difference between three types of plurilingualism. First of all is the retrospective plurilingualism where the learners are already plurilingual and they bring their knowledge of the language being thought in the classroom and they are in advantage over the other learners. Second is the retrospective-prospective plurilingualism where the learners are already plurilingual and they bring knowledge of the mother and the first foreign language but have no knowledge of the second foreign language, the language been thought. The third type is the prospective plurilingualism where the learner is monolingual and he starts to develop and expand his plurilingualism.

The main characteristic of this concept is that the previous language knowledge is helping the educational process in a way that it is not starting from beginning or “at

zero” but it is continuing by extending the existing language possession and there is no need of achieving the ideal “near natives” because more language will be learned so the level can be different.

The plurilingualism didactics is paying a lot of attention on the language learning experience. Although in the past years and in the old teaching theory the mixing between different languages by learning new foreign language was considered like a mistake, in the new didactics seems to be of crucial importance. It was thought that there is strict separation of linguistic inventories of specific languages in our memory even by our self-observation. By learning new words we could see that they are related with the same words in another languages that we already have in our memory. Our memory is not strictly divided but it is like a network in which knowledge elements are linked in different ways. According König (2000) the new knowledge is only stored in our memory if it is correlated with already existing knowledge. In this way it would be stored in our memory permanently. When we speak of only one language network, we should point out the importance of the mother language which forms the basis in learning the second foreign language. Anyway the learning process is different by every individual and every learner brings different preconditions and foundations in the process of learning second foreign language.

The aim of the plurilingualism didactics is not for the students to accumulate as much language knowledge and skills as possible in individual languages but to structure the basic elements of foreign language learning in such a way that profiles will be developed in the individual languages that correspond to the communicative needs of the learners and that can be developed later on, if needed, after the completion of schooling. It is also important for the learners to develop language teaching awareness (to know how to learn foreign language efficiently) so they could, if needed, to improve their language knowledge after the completion of schooling or learning new foreign language.

The role of the mother tongue and mother tongue teaching in learning second foreign language

As I have already said, the mother tongue sets the basis for acquisition a foreign language, so it should not be blocked out or separated from the learning of the second foreign language but it should be completely included in the foreign language learning because the individual has only one language network in which all elements of the new foreign language will be stored. So there are two aspects in the mother language learning that have major importance for the second foreign language learning: the development of sensitivity to language and the development of language awareness.

The sensitivity could be developed through experimentation with one's own language by many possibilities such as: including dialects, developing awareness of language registers, making rhymes and tracing rhythms, playing with language, the visualization of meanings, alienations of learners own language, discussing the grammar categories etc. This would help in the learning of foreign languages and will develop awareness and identifications of the linguistic forms of the mother tongue. Other possibility for development of sensitivity is discussing in the class, such as discussing other languages, comparing language structures, drawing languages etc. The development of language learning awareness means discussing one's own learning process like how we learn, how we remember things, how are words spelled correctly, how we recognize language categories etc.

The role of the first foreign language in the teaching of the second foreign language

The first foreign language has also a part in learning second foreign language. When the learners start learning the second foreign language they see that everything that they have learned until now is coming again but in new light. The learners have a new task and that is to expand their language experience of the first foreign language. So the learners should be encouraged to extend their experience and awareness by comparing the both foreign languages and discussing the cooperation, like what is similar, where can links be found etc.

Another more important skill that should be learned by learning the first foreign language and has extraordinary influence on the learning of the second foreign language is the awareness and expansion of language learning experience. By learning the first foreign language, new learning processes are activated and learning strategies are applied that can also be used in the learning of the future foreign languages. It is important to precise that in this area of learning to learn, teaching in the first foreign language can have the important long –term effect on laying the foundation for efficient learning of second foreign language, there by encouraging continuing lifelong learning of foreign languages. This means making learners aware of their own learning behavior when learning the first foreign language and discussing how they can change and improve their own behavior if necessary.

The transfer as a starting point

If we start from the fact that the individual has only one language network and as we have already pointed out that the languages are not learned completely separated and isolated of each other as it was thought but they are all linked up in one network, comes the question where are the new languages linked up with the already existing ones in our memory. The key role in this plurilingualism didactic has the **transfer**.

The first grade of language transfer is the increasing language possession. This means constructing “transfer bridges” (Meissner, 2000) between the mother language, first foreign language and the second foreign language. The main role in the construction of these transfer bridges have the similarities in languages and, with regard to vocabulary, the question of intensity of language contact. If there is close language type relationships and intensive language contact, these similarities will be easily identified. The learners are forming hypotheses about the similarities and encouraging themselves to speak about their observations is the main task of second foreign language teaching. It is also important to mention that all this require intensive discussion as well as intensive practice and training.

The second grade of transfer is to link up what we have learned with what we already know, with the existing foreign language learning experience and learning process. Transfer means to make the learners aware and to expand the language learning experience they have acquired while learning the mother and the first foreign language. So the attention on the second foreign language should be focused on learning techniques to improve the efficiency of foreign language learning and on the communication strategies for the more efficient use in life of what has been learned in school.

Principles of plurilingualism didactics

The didactic principles, teaching methods and learning process are dependent on specific conditions in a region or a particular group of learners. Such conditions are the objectives, the syllabus for the language to be learned, the learners and the teaching context. These factors are making the basis for the development of adapted teaching methods and learning procedures for the second foreign language teaching and learning. According this factors, five didactic principles are set out that must be adapted to take into account specific regional and learner-group conditions affecting tertiary language teaching.

The first principle is the cognitive learning, how the learners develop language awareness and language learning awareness. An increase of language awareness can be developed by consciously relating the learners mother language with the first and the second foreign language and with discussing in the classroom about the new languages, about how it relates with the existing language knowledge and how the new language to be anchored in the learners mind.

To increase the awareness of the foreign language learning process, the learners should experience the foreign language learning and to discuss it in the classroom. The learners should also pay attention on how these experiences could be extended and how the learning process could be more efficient. The importance of the “culture

of thinking aloud in the classroom” (Christ, 2000) should be pointed out here, because the discussion in the classroom means developing of meta-cognitive skills.

The second principle is understanding. Understanding is the first and starting point in the learning process and it is closely concerned with questions of processing information. The understanding means taking the similar phenomena in a comparison of existing languages with the new language and then organizing these in the memory in such a way that they could be reactivated if needed. Understanding also means analyzing one’s own learning behavior and it should not be a “silent process”. The function of teaching should be to “put into words” this silent process and to discuss it in the classroom.

The third principle is the orientation on the content. The learners of the second foreign language should be offered interesting topics that will be motivating during the learning. The topics that were actual when the mother and the first language were learned are not appropriate to the age and the interests of the learners.

The fourth principle is the orientation of texts and it is pointing out the importance of working with texts and assignments based on texts in the learning process of the second foreign language. Inductive exploration of language systems in the new language could be made by comparative analysis of the texts in the learned languages.

The fifth and the last principle is the economy of the learning process. Namely, less time is available to learn the second foreign language as the first foreign language and it is expected to reach the same level. The teaching material is covered faster and compactly and there is less time for exercises. But the developing of the economy principle offer us time-saving and efficient teaching and learning process. This means that the knowledge that we have from the mother or from the first foreign language allow us to build parallels in the linguistic system and vocabulary and give us more rapid and more efficient entry in the second foreign language. Discussions about the differences, trying out efficient learning strategies and techniques with learning aids also have the effect of saving time and making learning more efficient.

In conclusion

The plurilingualism didactic seems to be the didactics of the modern teaching system because it have satisfied the needs of the modern society. This new teaching didactic teach us how to learn not only in schools but also in everyday life when we need to answer upon our personal and professional tasks. Being ready to learn something new, knowing how to learn and knowing how to save learning time seems to be much appreciated in the modern society. The plurilingualism didactics does not require any special funds but a different access and aspect in the teaching and learning together. The role of the learners in this didactic will be changed from passive learners to active

discovers of the new target language. This plurilingualism methodology requires a continuous mental confrontation between cultural, lexical and structural differences between the second foreign language, the mother and the first foreign language. At school, the learners are encouraged to rely on their different languages and language knowledge as positive resources. This learner oriented inductive and comparative approach on working with languages and talking about languages is very different from the traditional learning of grammar. The whole process of comparing and reviewing turn learners into active discoverers of the language worlds in their own minds and on their own personal language learning process. Activating this pleasure in discovering the “world of languages” and the linguistic world in their own minds-how languages are structured, how they are interrelated, what can be done with them, how they are learned can be highly motivating for language learning. But we should also point out the role of the teacher who should find the most effective and appropriate methods and techniques to lead the learners in the new educational system.

References:

1. Christ, H. (2001). Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2
2. Königs, F.G. (2000). Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000
3. Meissner, F.-J. (2000). Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. Französisch heute.
4. Neuner, B., Hufeisen, G. (2004). The Plurilingualism Project Tertiary Language Learning – German after English

КАРНЕВАЛИСТИЧКОТО НАСПРОТИ ХУМАНИСТИЧКОТО ДОЖИВУВАЊЕ НА СВЕТОТ

Софија Тренчовска

Библиотекар, докторант
sofijatrencovska@gmail.com

Апстракт

Еден од најголемите познавачи на човечката душа, Ф. М. Достоевски, во романот „Идиот“ на импресивен начин зборува за вечната борба помеѓу доброто и злото. Карневалистичкото чувствување на светот, според Бахтин, е интересен поттик за анализирање на најновата македонска театарската претстава „Идиот“ работена по мотиви на истоимениот роман. Во едно пошироко компаративистичко истражување може да се најдат драматуршки релации и со драмата „Дон Габриел Боркман“ на Хенрик Ибзен и „Деветтиот бран“ на Никола Ј. Вапцаров. Додека Ибзен зборува за пропаднатиот човек обземен од страста кон парите, власта и моќта, а Вапцаров за потребата од преобразба на личноста прикажана преку моралните принципи, Достоевски суптилно го поставува проблемот на постоење на „карневализмот“ наспроти „хуманизмот“. Притоа се преплетуваат повеќе мотиви: организираниот хаос во душите, метафориката на шизофренијата, гревовите и страстите, патолошките проблеми на личноста, посесивноста на јунаците, стремежот кон височините и врвовите, апокалипсата на човечкиот род, преобразбата на телото низ душата, но и трагањето по светлината. Преку универзалноста на приказната за паднатиот човек наспроти сето лицемерие и дволичност на грешниот свет се доаѓа до откровението дека за преобразба некогаш е доволно една солза на покајание и вера, макар колку синапово зрно. Кнезот Мишкин како беспрекорно чиста душа, искрен и наивен, наоѓа свое оправдание за сторените гревови; за него страдањето е највисок чин, тој е позитивна личност, олицетворение на Исус, распнат помеѓу лудилото, визиите и епилептичните напади. Карневализациското чувствување на светот низ овие примери е исправено наспроти хуманизмот: со мноштво лицемерие, дволичност, мимикрија, манипулација, сојузништво со злото, исцелување.

Клучни зборови: драма, театар, Достоевски, Ибзен, Вапцаров

1. Убавината ќе го спаси светот

Наоѓајќи ја својата инспирација и верба во тоа дека „убавината ќе го спаси светот“, Достоевски кога го пишувал романот „Идиот“ далеку од неговата родна Русија, не мислел само на физичката убавина, туку на вистинската духовна убавина. Вистинската духовна убавина е реткост и со неа се надарени само оние одбраните. Во својот текст „Достоевски и уметноста“ Сава Пенчиќ пишува: „Доживувањето на убавината кај Достоевски е константно продуктивно (...) во мигови на судбоносно решение, кога се решава прашањето на антрополошкиот интегритет, тоа повторно се појавува и тоа задолжително во вид на етичка директива насочена кон доброто“ (1982: 22). Иако не постои совршено чист човек, Достоевски преку ликот на кнезот Мишкин од романот „Идиот“ се обидел да наслика вистински позитивен и добар човек (налик на Исус Христос) кој никого не осудува за неговите постапки и за секого има разбирање и простување. Кнезот Мишкин (исто како и авторот Достоевски) страда од повремени епилептични напади и има поинакви мисли од останатите. Неговите епилептични визији претставуваат совршени проблесоци на највисока хармонија.

Како одличен познавач на човечката душа, Достоевски преку своите дела има за цел да го пронајде „човечкото во човекот“ - доблест или совршенство што е во изумирање. Во изумирањето на човештината голема улога имаат и самите општествени околности. Самиот Достоевски за себе забележал: „Велат дека сум психолог, не е точно, јас сум само реалист во повисока смисла, т.е. ги прикажувам сите длабочини на човечката душа“.¹

Додека таткото на психолошката драма Хенрик Ибсен зборува за пропаднатиот човек обземен од страста кон парите, власта и моќта, а Никола Вапцаров за потребата од преобразба на личноста прикажана преку моралните принципи, Достоевски суптилно го поставува проблемот на постоење на *карневализмот* наспроти *хуманизмот*. Карневалистичкото чувствување на светот, за што пишува Михаил Бахтин, е интересен поттик за анализирање на најновата македонска театарската претстава „Идиот“ работена по мотиви на истоимениот роман.

Во едно пошироко компаративистичко истражување на „Идиот“ од Достоевски, може да се најдат драматуршки релации и со драмата „Џон

¹ Mihail Bahtin, *Problemi poetike Dostojevskog*, Zepter Book World, Beograd, 2000, 60.

Габриел Боркман“² на Хенрик Ибзен и „Деветтиот бран“³ на Никола Ј. Вапцаров. Театарската претстава „Идиот“⁴ претставува извонредно театарско ремек-дело кое ги буди и најскриените емоции на човековата душа. Во вечната борба помеѓу доброто и злото, кнезот Мишкин кој подеднакво ги сака Аглаја и Настасја го одбира искушението да се бори и да ја спаси Настасја која повеќе страдала во животот. Страдањето за Мишкин е највисок идеал. Според него Настасја Филиповна и покрај многуте пеколни искушенија што ги имала во животот, излегла чиста.

Во почеток на претставата Настасја Филиповна директно ѝ се обраќа на публиката на која ѝ ја најавува нејзината мажачка со кнез (за кој велат дека бил „идиот“) со што и публиката ја вовлекува во нејзината игра. Манипулативната игра на Настасја со Рогожин и кнезот Мишкин во првата епилептична визија резултира со раскинување на рацете на куклите марионети. Ексцентричната Настасја е облечена во бела венчаница која повеќе наликува на лудачка кошула. Во следната епилептична визија избекумената Настасја ја откинува главата на гулабот што го симболизира раскинувањето на човечката душа. Повеќето епилептични визији што ги доживува кнезот Мишкин имаат врска со потсвеста и создаваат ретроспективен ефект во кој времето не постои. Наспроти сменувањето на времето, сценографскиот простор статично е поставен на три нивоа или филмски планови. Првото ниво (напред) е сегашноста, второто (назад) минатото, третото (најназад) е потсвеста.

² Премиерната македонска прайзведба на „Џон Габриел Боркман“ се случи на 2.02.2017 година, во изведба на актерскиот ансамбл при НУЦК „Антон Панов“- Струмица. Режија и адаптација: Горан Тренчовски; актери: Кољо Черкезов (Џон Габриел Боркман), Јулија Милкова (Гунхилд), Јасмина Василева (Ела Рентхајм), Ванчо Василев (Ерхард), Игор Тодоров (Вилхелм Фолдал), Анкица Бенинова (Фани Вилтон), Надица Трајкова (Фрида), Стојан Стојанов (Собарот); превод: Ленче Тосева, сценографија: Милена Пантелева, костимографија: Ванчо Василев, композитор на музика: Марјан Неќак, дизајн на плакат (по мотиви на Мунк): Александар Филев, драматурзи: Никола Сарајлија и Ацо Гогов. Ова воедно беше прво македонско приопштување на „Џон Габриел Боркман“, точно 120 години откако е напишана.

³ Дури 20 години од смртта на Никола Вапцаров (1942) драмата „Деветтиот бран“ (во оригинален наслов „Бранот којшто бучи“), во сезоната 1957/58 година била поставена на сцената на Театарот за млади во Софија. Во Македонија „Деветтиот бран“ е поставена во 1960 година во Прилепскиот народен театар во режија на Илија Милчин и во 1972 година во Битолскиот народен театар во режија на Душан Наумовски.

⁴ По повод 150 годишнината од првата објава на романот „Идиот“, театарската претстава „Идиот“ премиерно беше изведена на 9.12.2017 година во изведба на актерскиот ансамбл при НУЦК „Антон Панов“- Струмица. Режија: Горан Тренчовски; актери: Игор Тодоров (Кнез Мишкин), Кољо Черкезов (Рогожин), Јулија Милкова (Настасја Филиповна); драматизација, превод и адаптација според верзијата на Анђеј Вајда: Горан Тренчовски, Ацо Гогов, Никола Сарајлија; сценографија: Милена Пантелева; костимографија: Ванчо Василев; музика: Марјан Неќак; дизајн на плакат: Александар Филев. Истата претстава беше селектирана на престижниот тетарски фестивал на руска проза „Родниково слово“ во Архангелск.

Карневализацијата за која што пишува Бахтин „со својот патос на промени и обновувања, му овозможила на Достоевски да продре во длабинските слоеви на човекот и човечките односи“ (2000: 159). Карневализацијата дозволува светот да се согледа критички без страв и предрасуди. Потребата од маскирање, прикривање, водење на двоен, дволичен лицемерен, лажен живот е потреба на некои луѓе. Карневализацијата е пред сè свртување кон материјалното, кон баханалиското славење, развратното опивање и потсмевање со светото и духовното. Карневализацијата, дволичноста, прикривањето на вистината, кај повеќето драми на Хенрик Ибзен се поврзува со „животната лага“ (*life lie*). Ликовите во драмата на Ибзен „Џон Габриел Боркман“ живеат под превезот на животната лага. Под превезот на дволичноста живеат и ликовите од драмата на Никола Вапцаров „Деветтиот бран“.

2. Карневалистички рај - пекол

Кнезот Мишкин е кукла-марионета во животниот карневалистичкиот рај. Играјќи си со своите марионети Рогожин и Мишкин, Настасја Филиповна е креаторка на карневалистичкиот пекол во кој жртва е самата таа. Според Андреј Бели „Методот на претворање на човекот во марионета, е метод на техничка стилизација“ (1984: 82). Настасја Филиповна е груб емоционален манипулатор. Таа живее двоен живот и манипулира со чувствата на Рогожин и Мишкин. Рогожин исто така манипулира со пријателството со кнезот Мишкин.

Ликот на Џон Габриел Боркман од истоимената драма на Ибзен покрај тоа што е финансиски манипулатор е и суров емоционален манипулатор кој си игра со чувствата на двете сестри Ела и Гунхилд. Ела ја остава поради повисоки цели за да добие директорско место, а се жени со нејзината сестра Гунхилд, исто така од корист. За него со помош на парите сè може да се компензира, дури и оваа маскарада. Синот на Боркман, Ерхард обидувајќи се да излезе од сенката на гревот на татко му, паѓа во мрежата на карневалистичкиот рај на Фани Вилтон, која наспроти посесивноста на неговата мајка (Гунхилд) и неговата тетка (Ела) е најуспешна во контролирањето на неговата личност. Еден вид на емоционален манипулатор во драмата „Деветтиот бран“ на Вапцаров е инженерот Романов кој во семејството на Андреј создава илузии на лажни ветувања. Карневализацискиот принцип на двојништвото егзистира кај Настасја и Рогожин („Идиот“), Боркман, Ела и Гунхилд („Џон Габриел Боркман“) и инженерот Романов и Елена Попова („Деветтиот бран“).

Во карневалистичките баханалии со вино уживаат ликовите како Настасја Филиповна и Рогожин („Идиот“). Љубител на добрата забава е младиот Ерхард кој заедно со неговата постара љубовница Фани Вилтон уживаат во славењето на животот кај адвокатот Хинкел, скриен манипулаторот кој го уништил и го ставил во затвор неговиот татко. („Џон Габриел Боркман“).

Љубители на славењето и раскошниот живот се инженерот Романов, претседателот на управниот совет, Жорж и Елена Попов („Деветтиот бран“).

Скандалот е исто така поврзан со карневализацијата. Скандалозна е сцената со фрлањето на парите во огнот од страна на Настасја Филиповна додека Рогожин со голи раце треба да ги извади. Рогожин во тој момент на страст кон материјалното, во оган ги фрла и неговото тело и неговата душа. („Идиот“).

Во драмата на Ибзен „Џон Габриел Боркман“ скандалозна е финансиската малверзација на Боркман. Скандалозно е барање на Ела по нејзината смрт Ерхард да го носи презимето на неговата тетка. Скандалозно е заминување на Ерхард со неговата постара љубовница Фани Вилтон. Скандалот се проширува и продолжува со изјавата на Фани во однос на малата Фрида која треба да биде нејзина замена и резерва.

Впечатливи скандалозни сцени имаме и во драмата „Деветтиот бран“ на Вапцаров. Скандалозно е фрлањето бомба во црква од страна на Андреј, скандалозно и интригантно е купувањето на евтени запченици во фабриката и прикривање на доказите за смртта на работникот.

Карневализмот е поврзан со низа опозитности како што се раѓањето и смртта, вистината и лагата, љубовта и омразата, подемот и падот. Крунисувањето на Настасја како кралица на срцата („Идиот“), крунисувањето на паднатиот крал Боркман („Џон Габриел Боркман“) или падот на суровите индустријалци („Деветтиот бран“) е дел од декорот на карневалистичката детронизација. Карневалистичката слобода и карневалиското лудило на моменти се одликуваат со ексцентрични и екстремни однесувања. Во желбата да се нахранат страстите лудилото кај Настасја и Рогожин е преголемо. Лудилото на Рогожин резултира со менување на улогите кога зборува за Настасја или кога ја глуми неговата мајка. Шизофрениското напаѓање кај Рогожин не може да се контролира и завршува со обид за убиство на Мишкин и трагично убиство на Настасја. („Идиот“) Лудилото за пари, моќ и власт кај Боркман резултира со убиство на животот на љубовта во Ела. („Џон Габриел Боркман“) Одлуката на инженерот Романов да се купат евтени запченици за машините во фабриката, за да се заштедат пари на сметка на човечкиот живот исто така се граничи со лудило. („Деветтиот бран“)

Карневалистичка костимографија е присутна и во нивните костими, Мишкин е облечен во туникоидна наметка и капа, а Рогожин во кожа, крзно и чизми.

И најпосле во карневализацијата секогаш постои нешто трагикомично. Секогаш од некој агол сирка некој тажен клоун кој треба сите да ги развеселува а зад маската се крие тажна душа на која не и е до смеење.

3. Хуманистичкото чувствување на светот

Наспроти карневализацијата на светот се раѓа хуманизмот. Карневалистичката амбивалентна фигура на кнезот Мишкин, се одликува со чист хуманизам и со себе носи светла и чиста атмосфера. Неговата личност се одликува со морбидна чистота и голема доблест да простува. Затоа што смета дека дури ако си ги размениме крстовите ќе знаеме како му е на другиот. Кнезот Мишкин како беспрекорно чиста душа, искрен и наивен, наоѓа оправдание за сторените гревови; за него страдањето е највисок чин, тој е позитивна личност, олицетворение на Исус, распнат помеѓу лудилото, визиите и епилептичните напади. Со својата бесконечна добрина сака да го разбуди доброто и во најтемната и најбесчувствителната душа. Стоејќи пред сликата на мртвиот Исус Христос, Мишкин сака да успее да разбуди барем зрно вера. Но, Рогожин мисли дека човек од оваа слика може да ја изгуби верата. Ликот на Фолдал („Дон Габриел Боркман“) е светол и оптимистичен, и во безнадежноста гледа надеж и притоа не му се лути на Боркман кој е виновен за неговото финансиско пропаѓање. Ликот на Лилја („Деветтиот бран“) со својата романтична и нежна природа носи надеж, простување и светлина.

Како што забележува Бахтин, Достоевски преку вметнување на епилептичните визији на Мишкин се користи со примена на техниката „сон-криза“. „Темата сон-криза, поточно темата на повторното раѓање и човековото обновување низ сон, е сон кој дозволува со „сопствени очи“ да се види можноста на сосема поинаков човечки живот на земјата“ (Бахтин, 2000: 145). Визионерските соништа на Боркман за влегување во царството на подземјето за да ги ослободи сите закопани богатства и да донесе просперитет на човештвото се единствениот начин да го промени својот статус.

Последни моменти на совеста кај кнезот Мишкин се кога тој лежи покрај мртвата Настасја. Смртта на Настасја го фрла во комплетно бессознание. И на крајот од театарското доживување се прашуваме: Кој е овде идиот? Хуманизираниот пристап на Мишкин кон светот сака да покаже дека само со љубов и простување може да се роди новиот човек. Ликовите како Мишкин („Идиот“) и Андреј („Деветтиот бран“) се ликови на визионери предвесници на раѓањето на идниот човек кој треба да го спаси светот од злото.

Кај авторите како Ибзен и Вапцаров го следиме страдањето на нивните јунаци, но само искусниот психолог на човечката душа Достоевски со голема умешност умее да го прикаже дното на душата на неговите јунаци. Преку универзалноста на приказната за паднатиот човек наспроти сето лицемерие и дволичност на грешниот свет се доаѓа до откровението дека за преобразба некогаш е доволно една солза на покајание и вера, макар колку синапово зрно.

Користена литература

Кирилична

- Ашимбаева Н., Бирон, В. (2015) *Литературно-меморалниот музеј Ф. М. Достоевски во Санкт Петербург*, „Сребрениот век“, Санкт Петербург.
- Гогов, Ацо (2017) „Од театарскиот дневник: ‘Идиот’ на Ф. М. Достоевски“, *Акт*, бр. 62/ХШ, 22.12.2017, 63-64.
- Ѓурчинов, Милан (1981) *Достоевски*, Култура, Скопје.
- Зографова, Катја (2009) *Никола Вапцаров: преоткривање*, Изток-Запад, София.
- Христовска-Миронска, Валентина (2001) „Не е лесно враќањето дома: анализа на драмскиот текст ‘Деветтиот бран’ од Ј. Н. Вапцаров“ во: *Деведесет години од раѓањето на Никола Вапцаров* (материјали од научниот собир одржан во НУБ "Св. Климент Охридски" - Скопје, 9 декември 1999), 53-60.
- Пенчиќ, Сава (1982) „Достоевски и уметноста“, *Разглед*, Скопје, бр. 1-2, стр. 15-25.
- Тоциновски, Васил (1995) „Никола Вапцаров и театарот“, *Театарски гласник*, бр. 41, Скопје.
- Финци, Ели (1955) *Више и мање од животот*, Просвета, Београд.
- Шеврел, Ив (2005) *Компаративна литература*, Магор, Скопје.
- Шекнер, Ричард (2009) *Теорија на изведбата*, Нампрес, Скопје.

Латинична

- Arto, Anttonen (1971) *Pozirište i njegov dvojniki*, Prosveta, Beograd.
- Bahtin, Mikhail (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota Press Minneapolis/London, 172.
- Bahtin, Mihail Mihailovič (2000) *Problemi poetike Dostojevskog*, Zepter Book World, Beograd.
- Beli, Andrej (1984) *Simbolizam*, Vuk Karadžić, Institut za književnost i umetnost, Beograd.
- Breger, Louis (1989) *Dostoevsky: The Author As Psychoanalyst*, New York University, New Brunswick, New Jersey.
- Erdahl, Absalom (1913) *Ibsen's John Gabriel Borkman: an interpretation*, University of Illinois.
- Hesse Hermann (1922) „Thoughts on the Idiot of Dostoevsky“, *The Dial Magazine*, New York, volume 73.2 (August) pp. 199-204.
- Hyuarinen Matti / Muszynski Lisa (2008) *Terror and the Arts*, Palgrave Macmillan, New York.
- Ferguson, Frensis (1979) *Pojam pozorišta*, Nolit, Beograd.
- Fleck Eva Maria (1979), „‘John Gabriel Borkman’ and the miner of Falun“, *Scandinavian Studies*, Vol. 51, No. 4 - Henrik Ibsen issue, University of Illinois Press, pp. 442-459.

- Lyous R. Charles (1973) „The function of dream and reality in John Gabriel Borkman“, *Scandinavian Studies*, vol. 45, No 5, University of Illinois Press, pp. 293-309.
- Scanlan Patrick James (2002) *Dostoevsky the Thinker*, Cornell University Press, Itaca and London
- Šklovski Viktor (1987) *Za i protiv (beleške o Dostojevskom)* Grafos, Beograd.

Апликативна литература

- Вапцаров, Никола (1971) *Одбрани творби*, Мисла, Скопје.
- Вапцаров Ј. Никола (1979) *Творби*, Матица Македонска, Мисла, Скопје.
- Вапцаров, Никола (2009) *Вълната която бучи* (II), Захарий Стоянов, София.
- Достоевски, Ф.М. (1954) *Идиот*, Задруга, Београд.
- Ибзен, Хенрик (2012) *Џон Габриел Боркман*, Македонска реч, Скопје.

Зборници

- Baak Van Joost (2009) *The House in Russian Literature (A Mythopoetic Exploration)*, Rodopi, Amsterdam – New York.
- *Достоевский и мировая культура* (2003) Литературно-меморалъный музей Ф.М.Достоевского в Санкт Петербурге, „Сребреный век“, Санкт Петербург.
- *Ибсен във времето* (2008) Университет „Св. Климент Охридски“, София.
- *The Gospel in Dostoyevski* (2004) Brunderhof Foundation, Farmington.

Е-извор

- Hesse, Hermann, „Thoughts on Dostoevsky's The Idiot“, translated by Stephen Hudson, http://world.std.com/~raparker/exploring/books/hesse_hudson_idiot.html пристапено на 31 мај 2018

ДИОНИЗИСКОТО ВО ДРАМАТА „СЛОВЕНСКИ ОРФЕЈ“

Горан Тренчовски

Режисер, докторант

ЕФТА - Универзитет за аудиовизуелни уметности, Скопје
gorantrenchovski@gmail.com

Апстракт

Уште од 534 година пр. н.е., кога Теспис настапува на големите Дионизии, фактички започнува првото фестивалско претставување на драмата и театарот воопшто, кој е роден од лозата на култот за Дионис. Игрите под маски и дитирамбите се исто така својствени за дионизискиот култ. Маската како заштитен знак во театарската уметност и маскираните поворки на Балканот водат директно потекло од култните свечености што се одржувале во слава на Дионис. „Бесовскиот Дионис“ од нашите простори е всушност словенизираниот облик на Дионис, чиешто име етимолошки потекнува од старословенскиот збор „бес“. Едно од главните обележја на македонската народна драма која изникнала токму од остатоците од игрите посветени на Дионис е „преобразбата или овоплотувањето на човекот во некој постоечки објективен лик кој е реален со помош на маски или со помош на движење, мимика и збор.“ Митот за Дионис нераскинливо кореспондира и со Елевсинските мистерии (во чест на Деметра и Персефона). Подоцна, од оваа релација се развива и посебен правец во антрополошкото толкување на оваа група појави, култови и божества – „орфизам“. Во современата драмска уметност постојат голем број толкувања и интерпретации на оваа митолошка струја. Едно од нив е театарскиот чин „Словенски Орфеј“ (обреден случај) според текстот на Зоран Стефановиќ, произведена на 4 јули 1992 г., на Дојранското крајбрежје, една од хит-претставите на современиот македонски постмодерен театар.

Клучни зборови: драма, театар, „Словенски Орфеј“, Дионис, дионизиско

1. Митот за Дионис во Македонија

...светот, човекот и смртта!

Фридрих Ниче

Почетоците на древниот театар кој во изобилство содржи фолклорни елементи и за којшто пишува уште Аристотел, датираат од 534 година пр. н.е., кога Теспис настапува на големите Дионизии. Тоа фактички се смета за прв фестивал на античката драма и театарот воопшто, кој е роден од лозата на култот за Дионис. Игрите под маски и дитирамбите се исто така својствени за дионизискиот култ. Според ова, маската како заштитен знак во театарската уметност и маскираните поворки на Балканот водат директно потекло од култните свечености што се одржувале во слава на Дионис.

Митот за Дионис, всушност, припаѓа во календарските (сезонски) митови за боговите и божествата кои исчезнуваат и се враќаат. Учесничките во обредот (баханатките) се препуштале на див занес, познат како баханалија. Тие трчале ноќе низ планините и танцувале во ритмот на тапанот и кавалот. Во кулминативниот момент на нивната екстаза, низ див обред се нафрлале врз животните по пасиштата, распарчувајќи ги со голи раце и јадејќи го нивното живо месо, облеано со крв. Според Нина Анастасова-Шкрињариќ, жртвувањето со распарчување или спарагмосот, е клучниот елемент во овој таен култ. „Со јадењето на сурово месо (омофагија) се постигнувало единство со богот, зашто растргнатите и изедените животни биле епифании и инкарнации на Дионис.“¹

Освен трагикомичните и сатиричните елементи во Дионисовите игри, има сродни сличности и со христијанските велигденски обичаи. Ова е поткрепено и со традиционалните десет игри на Дионис кои се однесуваат на смртта и воскреснувањето. Првите четири видови игри симболизираат брак и полова возбуда. Петтиот и шестиот вид се борбата и пролетното будење на природата. Седмиот и осмиот вид игри се маскирањето. Деветтиот вид е симболичното орање, а десеттиот вид игри се типични велигденски игри.

Раната појава на жртвените обреди во историјата на народната уметност може да се објасни со тезата дека боговите во еден момент започнале да живеат според законитостите на човечкото мислење. Луѓето така прифатиле да имаат свои богови, макар нечујни и невидливи, но сепак присутни во опкружувањето на обичните смртници. Оттука, основната функција на Дионис е жртвеното оплодување на земјата, а понекогаш и на водата. Во Дионизиевиот ритуал учествува мајчинството. Некогаш „Дионис самиот бил жртва, но успешно се

¹ Нина Анастасова-Шкрињариќ, *Митски координати*, Македонска реч, Скопје, 2008, стр. 129.

подигнал од земјата, се востановил како митски лик, станал идол кој самиот бара да му се принесуваат жртви.² Но тој бара скапоцени жртви. Понекогаш тоа е човекова крвна жртва. Ваквото жртвување е архаично и земно.

Оживувањето на растителноста и возобновувањето на плодотворноста влегуваат во хармоничниот ред. Актот на создавањето користи јасно оцртани календарски, сезонски мерки чијашто симболика се изразува низ секојдневното раѓање на растителноста низ пролетта и летото по продолжителниот зимски застој.³ Со звуци на труби се фрлало јагне-курбан за да се дочека воскреснувањето на Дионис кој заминал во подземниот свет, откривајќи ја тајната на бесмртноста во мистериите. Притоа, маскираните поворки „го чуваат споменот на Дионис, не како бог на мртвите туку, пред сè, како претставник на плодноста на вегетацијата, која умира и повторно се раѓа“.⁴

Дионис низ времето метаморфозирал во јарец, бик, лав и змија и се доведува во врска со елементите пепел-земја и вода-оган. Митот за Дионис нераскинливо кореспондира и со Елевсинските мистерии (во чест на Деметра и Персефона).⁵ Подоцна од оваа релација се развива и посебен правец во антрополошкото толкување на оваа група појави, култови и божества – „орфизам“.⁶

Во некои македонски народни творби, посебно во обредно-митолошките песни со инцестни теми, се јавува крвната жртва, но во поново време таа е заменета со бескрвна. Овидиј ги опишува Дионисовите придружби

² MiodragPavlović, *Poetika žrtvenog obreda*, Nolit, Beograd, 1987, стр. 37.

³ Види: Радост Иванова, *Енос; обред; мит*, Издателство на БАН, София, 1992, стр. 36.

⁴ Јелена Цветановска, *Игри со смртта*, Матица македонска, Скопје, 1999, стр. 68.

⁵ Во врска со ова види ги двете исклучителни книги на Paul Foucart: *Mystères d'Éleusis*, Auguste Picard, Paris, 1914 и *Le culte de Dionysos en attique*, Imprimerie Nationale, Paris, 1904.

⁶ Нон Панополитански (Nonnus Panopolitanus) во својот „Дионизијак“ („Dionysiaca“, доцен 4-ти/ран 5-ти век) вели дека орфичките мисти се посипуваат со глина или гипс и таквото мачкање имало иницијатиска димензија и значи пречистување. Во современата драмска уметност постојат голем број толкувања и интерпретации на оваа митолошка струја. Едно од нив е театарската претстава „Словенски Орфеј“ од Зоран Стефановиќ, во режија на Горан Тренчовски, праизведена на 4 јули 1992 г., на Дојранското крајбрежје, во изведба на НТ „Антон Панов“ – Струмица. Ви предочуваме монолог на Дионис од оваа драма која почива врз орфичкото славење на возобновените дионизии, но како театарски постмодернистички спој меѓу античката и словенската митологија: „Не исчекувајќи те, Словенко / Под грмливите темни облаци / Јас лесно се помирувам со она парче лед / Што го стискам во раката. / Ќе седам на могилата / Довикувајќи ги со око твоите бели ати / Изникнати од скитските вилаести / Со лета неброени љубовнички. / И кога војнички ќе застанеме очи в очи / Нека бидат времињата кога цигерот се собира / Од страв заради вечноста / Која Тајниот кнез би ни ја дал. / Уште само мракот телата / Телата да ни ги спои / Но душите да не ги придави / Како првите мачиња“.

во мистичните обредни танци со кои се прекршува некоја строга забрана. Фанија Попова во врска со ова вели дека во хаотичен транс „новопојавениот син бил жртвуван, распарчен: неговата крв се пролевала на земјата, а деловите на телото се фрлале во оган“.⁷

Во македонската усна литература честопати наидуваме на обид за контаминација на дионизиските религиозни идеи со христијанските. Овој синкретизам се огледа првенствено низ дионизиската посветеност и обредната смрт при иницијацијата, за кои е карактеристична симболиката на обредната обнова и митското чудо.⁸

Не ретко се наоѓаат конкретни примери во кои се препознаваат дионизиските обредно-митолошки пластови:

*Што је штама горна-долна земја:
ели ми је м'тна вода носит,
ели ми је силен огон горит,
ели ми је силен паша биет?*⁹

(Горната и долната земја се посредувани од дионизиската енергија која е управувана од адските, подземни сили.)

*Узела си Мила
сребрената игла,
позлатено тасче;
разранила Мила
девет љути рани,
наточила Мила
гнојове, крвоове,
бележила Мила,
по дрво, по камен,
белото јафорје,
гастото габерје.*¹⁰

⁷ Фанија Попова, *Зборот – збор отворот*, Еврокулт 2000, Скопје, 2002, стр. 16.

⁸ Спореди: Ленка Татаровска, *Метаморфозите во македонските народни умотворби*, Менора, Скопје, 2006, стр. 117. Дел од оваа обемна студија за метаморфозните карактеристики на дионизискиот принцип е достапен тука: „Дионизискиот феномен и метаморфозите во македонската народна литература“, *Блесок* бр. 10–11, 1999, Скопје, пристапено на 31 мај 2018.

<http://www.blesok.com.mk/tekst.asp?lang=mac&tekst=148#.Ww8WIe6FOUk>

⁹ Од песната „Еден син и мајка“, во: *Обредни и митолошки песни*, избор и редакција Кирил Пенушлиски, Македонска книга, Скопје, 1968, стр. 82.

¹⁰ Од песната „Мила и Марко“, исто, стр. 120.

(Пречистувањето на метастазираните рани, прокрвавувашето на човечкото тело среде природните елементи дрво/камен е исто така дионизиски знак.)

*...а Дојкино лудо дете
под нозе го изгазиле,
таква била лоша клетва!¹¹*

(Во самоуништувачкиот транс се одвива сцена на згаснување на проколнатотото дионизиско лудило.)

*...а усучиш танка врвца,
да ја пуштиш у неколот...¹²*

(Врвцата помеѓу „овој“ и „оној“ свет е раководена од дионизиските бесови и пориви.)

*Лудо-младо вино пие,
вино пие, јагне јаде;
капак држе на колено,
ем се дига на големо.¹³*

(И печеното јагне и виното се назнаки од препознавањето на дионизискиот феномен. Не случајно Дионис е нарекуван и бог на виното. Тој ги носел и имињата Загреј и Бакхус.)

*Кого, земјо, ти се готвиш
да го лапниш, да го голтнеш?
Ах ти, земјо, пушта да си!
од тебе сме, пак во тебе
ние сите ќе влезиме,
да ни јадиш наши меса,
да ни пијаш наши очи...¹⁴*

(Траурните оплакувања и чинот на погребот-хумацијата, при што „земјата го голта месото“ е типична дионизиска ситуација...)

*

¹¹ Од песната „Елин Дојка“, исто, стр. 139.

¹² Од песната „Ми киниса Свети Петар“, исто, стр. 198.

¹³ Од песната „Лудо-младо вино пие“, исто, стр. 233.

¹⁴ Од песната „Црна земјо, шура земјо“, исто, стр. 315.

Најпосле, „со сфаќањето на интелектуалната и космогониската страна на Елевсинските мистерии, во чија основа е свет драмски обред, истовремено се наметнува и констатацијата дека Дионис не е само динамичен мовенс на севкупната грчка митологија, која навистина многу преземала, туку и импулсивна сила на целиот развој“.¹⁵ Гледано од денешен агол, можеме да констатираме дека низ примерите на Апулејовите „Метаморфози“ и Хомеровата „Одисеја“ се спојуваат народната приказна и митот коишто имаат рефлексии до сегашното време. Култот на Дионис има влијание и кај Шекспир, па дури и кај Кафка.¹⁶

Јордан Плевнеш има направено интересно истражување за Бесовскиот Дионис од нашите простори, односно за словенизираниот облик на Дионис, чиешто име етимолошки потекнува од старословенскиот збор „бес“. Македонските Словени имале автентична драмска и театарска уметност. Феноменот на Бесовскиот Дионис е поврзан и со култот на змијата...

Едно од главните обележја на македонската народна драма која изникнала токму од остатоците од игрите посветени на Дионис е „преобразбата или овоплотувањето на човекот во некој постоен објективен лик кој е реален со помош на маски или со помош на движење, мимика и збор.“¹⁷ Коледарите, суратите, кукерите, џамаларите, бабарите и русалиите се израз на негувањето на дионизиската обредно-митолошка нишка. Така, потеклото на митологијата за Дионис се поврзува и со други вегетациски култови, како, на пример, со игрите на русалиите. Тие култови создавале процес преку кој имитативната магија се преточувала во календарски обред кој водел кон театарско дејство и создавање на театарска претстава.¹⁸

Така, во југоисточниот крај на Македонија, како единствени наследници на поклониците на Дионис сè уште останале русалиите, во чијшто кодекс е карактеристичен „законот за молкот“. Во дванаесетте некрстени денови русалиите не смееле да зборуваат меѓусебно. Тие „не смееле да поздравуваат, да благословуваат, да се заблагодаруваат. Комуникацијата со луѓето можела да се одвива и се одвивала единствено преку играта.“¹⁹

Постојаната модификација на жртвените обреди води кон заменување на крвната жртва со растителна. Низ историјата на цивилизацијата на

¹⁵ Татаровска, исто, стр. 129.

¹⁶ Види: Henry Ebel, *After Dionysus*, Fairleigh Dickinson University Press, 1972, стр. 20.

¹⁷ Јордан Плевнеш, *Бесовскиот дионис*, Наша книга, Скопје, 1989, стр. 31.

¹⁸ Спореди: Катерина Петровска-Кузманова, *Театарските елементи во фолклорот*, Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Скопје, 2006, стр. 136.

¹⁹ Киро Козаров, *Русалии*, Македонска реч, Скопје, 2010, стр. 55.

човештвото, со самото рационално организирање на заедницата се смета за грозоморен обредот кој е менадски, оргијастичен, дионизиски.

Различноста на Дионис од другите е во тоа што тој од хтонските (долните) сфери преминува во олимписките (горните) сфери и на тој начин станува вечна инспирација во фолклорот, митологијата и претставувачката уметност.

2. Орфеј - артист или политичар

Силната повратна спrega на новокомпонираната војна предизвика духовен контраудар: додека Балканот вриеше во крв, во неговите метрополи - оази на мирот тукушто се оформуваше младо и силно духовно движење кое забрзано ги фати своите корени. Со поставувањето на *обредниот случај* „Словенски Орфеј“ на српскиот и балкански драмски писател и сценарист **Зоран Стефановиќ (1969)** го продолжуваме од одамна започнатиот заеднички креативен концепт, субверзивен и во естетска и во геополитичка смисла. Таа „етнографска студија за словенската апокалипса“ ја оправдуваат и неодамнешните докази дека Европа ја нема прошверцувано светлината од Азија, туку има создадено свои автохтони цивилизации на Балканот. Овие неколку предуслови создаваат поле за Артоовски спектакл, *par excellence*.

Иако прва асоцијација за името на Орфеј е познатата мелодрамска епизода со Евридика, приказната за Трачкиот крал содржи далеку покомплексни и позначајни елементи одошто одењето во Тартар. Нашата фабула започнува така што Орфеј, како пеач и принц школуван во Египет, се враќа на Балканот по аргонаутската авантура. Се жени со убавата Евридика и се населува меѓу киклопите во Тракија. Еден ден, таа, бегачки од разбојниците, гине во несреќна околност. Упорниот Орфеј се симнува во Тартар и со музика ја добива назад жена си. Но, заради непретпазливост, повторно ја губи пред целта, и овојпат засекогаш. По тој животен прелом, тој се посветува на основањето на аполонскиот култ. Тоа го доведува до жесток конфликт со љубоморниот Дионис кој ги наговорува Менадите Орфеј жив да го растргнат. Главата на Орфеј која започнува како музикант, а завршува како лидер е фрлена во вода и, пеејќи патува низ Балканот. Таа почнува со пророштвата кои суетниот Аполон подоцна ги забранува. Така на повидок е еден нов антагонизам помеѓу *аполонското* и *дионизиското*.

Драмата првобитно беше наменета за поставување во природен амбиент кој во себе содржи и некоја водена површина.²⁰ Основната стилска постапка на драматургијата е вклопување на балканските ритуали и нивните етно-антрополошки одлики во приказната за Орфеј. Целта беше да се добие текст кој ќе ја содржи магичната експлозивност на Балканот, но и „автентичноста“ на времето на Орфеј - сето тоа прераскажано со кодовите на XX век.

И дали Орфеј навистина бил словенски? По најновите научни откритија веројатно да, бидејќи се појавија научни докази дека Словените од памтивек живееле на Балканот. Така, одлуката приказната за Орфеј да биде изложена низ ритуално-магискиот театар на Јужните Словени не останува само на нивото на уметничка слобода, туку станува став кон вистинитоста на сценскиот чин. И тоа, не вистинитост банално сфатена, туку вистинитост која го „рекреира“ светот од кој потекнуваме како поединци.

Случајот за Орфеј, за неговиот „недостаток на духовна сила“ и за неговото заведување на космосот во неуништливата минливост, треба да се толкува како паганска литургија која го

²⁰ Премиерната изведба беше на крајбрежјето од подиспазнетето Дојранско Езеро, зад чијашто „друга страна“ блескаа (сега веќе) грчките села.

буди кај публиката она најисконското. Оти, Орфеј го стори она што и сите ние би го посакале да смееме. Тој ја ПРЕКРШИ ЗАБРАНАТА И СЕ ОСМЕЛИ ДА ПОГЛЕДНЕ во НЕВИДЛИВОТО.

Овој проект беше обид да се скицира новиот балкански културен тренд кој е несомнено космополитски и ерудитен. Во средините во кои демократијата, фашизмот и комунизмот се бореа (а некаде и сè уште се борат) за превласт, ваквиот правец е потполно апартна појава во Источна и Југоисточна Европа. Свеж и буен, тој со дионизиска радост го промовира концептот кој на Истокот е заборавен, а на Западот непознат.

Со „Словенскиот Орфеј“ сликата на Балканот како стаклена синагога на новиот духовен источноевропски тренд, дефинитивно станува поцелосна.

3. „Словенски Орфеј“ - нов правец на апокалиптичниот театар

Таа, 1992-та година, малкумина веруваа во иднината на македонскиот театар, како и во уметничкиот набој којшто во голема мера се ревитализираше, нешто поради надоаѓањето на новата генерација творци на некој нов Балкан чиишто граници се прекројуваа, а нешто поради креативниот порив и свежо здобиените знаења и искуства на Академијата за уметности во Нови Сад.

Гледајќи од една дводецениска дистанца, доведен сум пред заклучокот дека идејата за драматиката на *Словенскиот Орфеј* е всушност визионерска, пророчка и – парадигма за еден модел на театар во ново време, на старо тло.

Зошто го велам тоа?

Од причина што кога некои беа песимисти, циници и неверници – Зоран и јас бевме задлабочени во концептот кој отвори некои нови димензии во утопискиот амбис што го посакуваа многумина, а за среќа на мнозинството, не се одржа.

И покрај ловориките коишто ги собиравме со претставата работена според овој „обреден случај“, се нижеа и неправдите. Најпрвин бевме оневозможени да гостуваме на БИТЕФ. Потоа заклучивме дека тапијата на КПГТ ја поседуваат други, а ние така не можевме да го започнеме вториот заеднички проект. И најпосле, откако нашиот *Орфеј* стануваше призната референца, „театарските игри“ во Прилеп експресно ги сменија пропозициите, па претставата уште еднаш беше перфидно елиминирана, веќе „на домашен“ терен.

Било што било, во меѓувреме научивме многу работи и осознавме нови светови.

Јавачите на апокалипсата и ден-денес нè демнат и бараат свежо месо.

Ние сме тука и овде, сè уште исправени пред предизвикот да градиме нови пространства во полето на драмските уметности, како и во животот.

Враќањето кон антиката уште повеќе нè охрабрува, а феноменот на глобалниот (не)мир означува ново поглавје во нашето творештво. И сега се поставува прашањето: како ли, да се заштитиме? Со работа, со труд, со плод, со цврста волја, со добра мисла, со непокор, понекогаш и со макар ронка надеж... А и со уште понови проникнувања, препрочитувања и замислувања.

Во секој случај, побогати сме со уште еден голем, храбар и успешен подвиг, долгорочно одржлив и бриљантен – НАШ *Орфеј*.

Тој сигурно успеа да си го пронајде своето заслужено место на балканскиот Олимп.²¹

Консултирана литература

- Анастасова-Шкрињариќ, Н. (2008) *Митски координати*, Македонска реч, Скопје.
- Apoliner, Gijom (1988) *Bestijarij ili Orfejeva pratnja*, prevod Kolja Mićević, Glas, Banja Luka.
- Ebel, Henry (1972) *After Dionysus*, Fairleigh Dickinson University Press.
- Иванова, Радост (1992) *Енос; обред; мит*, Издателство на БАН, София.
- Крстевски, Христо (1994) *Карневалите во Македонија: студија*, Ктитор, Скопје.
- Niče, Fridrih (1988) *Dionizovi ditirambi*, prevod Jovica Aćin, Grafos, Beograd.
- *Обредни и митолошки песни* (1968) Избор и редакција Кирил Пенушлиски, Македонска книга, Скопје,
- Otto, Walter F. (1965) *Dionysus, Myth and Cult*, Bloomington and London: Indiana University Press.
- Pavlović, Miodrag (1987) *Poetika žrtvenog obreda*, Nolit, Beograd.
- Петровска Кузманова, Катерина (2006) *Театарските елементи во фолклорот*, Институт за фолклор „Марко Цепенков“, Скопје.
- Плевнеш, Јордан (1989) *Бесовскиот Дионис*, Наша книга, Скопје.
- Попова, Фанија (2002) *Зборот – збор отворот*, Еврокулт 2000, Скопје.

²¹ Во своето интервју под наслов „Продавач на сништа“ во *Погледи*, 7 август 1992, стр. 38, за драмата „Словенски Орфеј“, Зоран Стефановиќ вели дека е: „(...) Драма за битието кое е во процепот помеѓу Аполоновите војници и Дионисовите опседнувачки, ритуални магии. Драма за секого од нас. Ритуално-вербална пиеса во хорор манир. Жанрски тоа е трагичен спектакл, а тие без отстапка мора да бидат динамични и набиени како кој било американски стрип (...)“

- Рилке, Рајнер Марија (1983) *Дуински елегии: сонети за Орфеј*, превод Душан Томовски, Македонска книга.
- Стефановиќ, Зоран (1995) *Словенски Орфеј и друге драме*, Фламарион, Београд.
- Стефановиќ, Зоран (2014) *Словенски Орфеј*, превод Горан и Софија Тренчовски, ТФА, Струмица.
- Татаровска, Ленка (2006) *Метаморфозите во македонските народни умотворби*, Менора, Скопје.
- Цветановска, Јелена (1999) *Игри со смртта*, Матица македонска, Скопје.

TEACHING CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN ALL LEVELS OF EDUCATION IN MACEDONIA

Tatjana Ulanska¹

¹M.A., University Goce Delcev, Stip,
tatjana.ulanska@ugd.edu.mk

Abstract

This paper focuses on elements of culture in the foreign language classroom and attempts to provide an image to which extend do we, as teachers teach the students the target culture and how aware are the language teachers and the students of its importance. The paper presents both students' and the language instructors' views and level of cultural awareness. It reports on survey carried out on a number of English language teachers in primary, secondary and higher education in Stip, Republic of Macedonia, and a number of students of English as their major studying the teaching strand at the Department of English language and literature at the University Goce Delcev in Stip. It compares their levels of cultural awareness relative to their teaching experience and future careers for teachers and students respectively. It provides an insight into how teachers and students understand culture and finally draws a few conclusions concerning changes in the developments of the teaching staff and the teacher training teaching process.

Key words: Culture, teaching process, cultural awareness, culture in the classroom

1. Introduction

The purpose of this paper was primarily found in my interest to learn about how culture is indirectly, or directly taught in the foreign language classroom. Scientists and researchers in the fields of foreign language education acknowledge the important role of culture in foreign language education. This paper will focus on the extent to which the language educators, instructors, teachers and the students recognize culture as an integral part in the foreign language classroom through personal views of both students (studying English as their major) and the teachers (primary, secondary and higher education teachers in their practical English classes). The shortcomings of the contemporary teaching process in the classrooms of foreign language in terms of teaching the students the target culture with the reflection on the available resources will also be discusses and presented. The issues that I wish to tackle

here are students' and teachers' views on culture and to which extent is culture reflected in the practices in the real classrooms.

2. Defining culture

This paper discusses culture from the perspective of language and foreign language acquisition. This paragraph will include the various approaches in which people recognize culture and the world around us. Culture has been defined in various ways by sociologists and anthropologists leading to conceptualizations and reconceptualizations towards the concept of culture. The last two decades of the twentieth century have marked diversely opposite attitudes and views of culture, especially in anthropology. Baumann, for one, (Baumann 1996) even contested culture and instead he discussed something he referred to as 'discourses of identity'. Another dimension tackled by Bhabha (Bhabha 1994) is power, and its role in people's dealings with culture, which is of interest particularly in cultural studies. It is a fact that the last three to four decades have witnessed reconceptualizations from defining culture as a notion, body or an entity, to more of a process with essentially changing character.

Theoreticians in foreign language education have provided rich and diverse reconceptualizations as well. Kramcsih (2003) argued the notion and concept of culture referring to the contemporary views on culture in the field of applied linguistics as a way of categorizing or a belief or ideology or even as a manner of communication, interaction i.e. socializing and finally as social identity. Kubota is another theoretician worth mentioning here concerning the issue of culture, due to her work in analyzing culture for the purposes of foreign language education. Namely, Kubota (2003) insists on wider understanding of culture as a means to avoid stereotypes in the foreign language classroom. She introduces some concepts which she believes are essential like, to focus on a descriptive technique rather than to a prescriptive one for the understanding or presentation of culture in the classroom, to raise awareness among teachers of the dynamic nature and diversity of culture and finally to focus on the discursive construction of culture which means that knowledge of culture is constructed in discourses. According to Hooks (Hooks 1994), the classrooms are seen as arenas for exploration, for different cultural ways of knowing, self-actualization and a dialogue between teachers and learners.

This paper's focus is on the extent to which the language educators, instructors, teachers and the students recognize culture as an integral part in the foreign language classroom. A survey was conducted among them to acknowledge the personal views of both students (studying English as their major) and the teachers (primary, secondary and higher education teachers in their practical English classes). The research questions were constructed in a manner to value and estimate the participants' understandings of culture and its place in their classrooms.

3. The understanding of culture in foreign language teaching

Byram (Byram 1989) attempted to define the notion of cultural studies in foreign language education and proposed a model for teaching foreign language and culture. According to this model, foreign language teachers would have to incorporate several components which are all equally essential in the process of acquisition of the foreign language, such as language learning, language awareness, culture awareness and cultural experience. Byram further claims that with combining the use of learners' first language with the foreign language through comparative analysis and new cultural experience, it will provide an integrative approach for teaching and learning language and culture. A common motivation for including cultural knowledge in language programs is to capture students' interest in learning the target language (Byram, Esarte-Sarries, Taylor, & Allat, 1991). The result is usually culture programs which focus on cultural themes which are of value in the cultural context of the learner, rather than those which are valued in the target culture with an element which emphasizes cultural difference rather than presenting cultural differences and cultural similarities as part of a legitimate cultural comparison. Moreover, such programs tend not to develop a consistent approach to culture and rather assemble a random collection of cultural facts which cannot be assembled into a coherent overview of culture and cultural practice (Paige et al., 1999). Demorgon (Demorgon (1989) in Liddicoat, Papademetre, Scarino, Kohle, (2003)) argues that it is educationally important that the cultural identity of the learner be challenged through the education process so that it does not become too rigid, but at the same time acknowledges that this identity is fundamental and cannot be rejected even while it is being challenged. Because of this, he argues that intercultural learning must focus not only on the discovery of difference, but also on the realisation of similarity at various levels of abstraction. Paige et al. (1999) attempted to define culture learning, which offers ways of developing more effective language education: Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and on-going process which engages the learner cognitively, behaviourally, and affectively (Paige et al., 1999: 50).

3.1. Students' responses

The students of English as their major, studying the teaching strand at the Department of English language and literature at the University Goce Delcev in Stip were asked to provide an answer stating their view and understanding of culture i.e. what it means and whether it is important in the process of teaching. The research questions are posed to refer to how culture is constructed in two higher education English language classes. The layout of the questionnaire that the students received was a list of two questions where they were asked to provide an instant answer on the spot. The

logic behind this manner of conduct of the survey was to prevent the present tendency among students towards copying from the internet. The survey was conducted during their practical English classes. The following questions were on the questionnaire:

1) Define culture.

2) Do you believe that language students (as yourselves) should be taught culture and prepared to teach culture?

The quantitative (55 students of English, as their major, studying the teaching strand at the Department of English language and literature at the University Goce Delcev in Stip) and qualitative results for the first question indicate that students have various perspectives of this question.

Among the received answers most students associated culture with history mainly, but also customs, religion and tradition.

The following are only a few with diverse point of view of the questioned 55 students, from two separate courses:

- well for me culture is all about the tradition of a nation, the way they live which is different from other cultures and countries.
- for me culture defines the way those people understand life and how they approach it, live it.
- culture is the background, the history of a nation.
- culture is related to routines, habits....
- for me, culture is a set of things that defines a group of people, their history, tradition and identity. Culture is something that grows and develops slowly, it doesn't appear over night.

This selection of the students' answers for the first question represents a range of perspectives of culture. From the answers of the students it was evident that they define culture as a sum of attributes. There was no instance which showed that students understood culture as part of the discourse, or anyone saw its implication in power relations or ambiguity in meaning or understanding which proved the initial presumption that students are reluctant to recognize the importance of intercultural competence as part of the complete image of the profile of language teacher.

Regarding the second question whether culture should be taught in their language classes now as they are students, and afterwards when they will be the educators in their professional teaching careers, the answers showed a variety of views and understandings. The number of participants is not equal with the first question since 7 students did not provide an answer or opinion for this question. The following are only a few of the received answers:

- it is important, yes. We have a separate subject for that where we learn about history of Britain and America.
- It is more important to learn the language. Every nation has its own characteristic lifestyle. I as a student I focus my attention on learning the language.
- I don't think I have learned enough about the British culture even though in the course materials there are information about their culture.
- We learn about the British culture, about their holidays, even slang.

The results from the students' replies produced not only expected answers but also pointed to the slipperiness of the concept in the way culture is experienced by students in their classroom settings. In terms of expected answers I refer to students seeing culture as part of their classrooms in its presence in the curriculum.

3.2. Teachers' responses

The survey included teachers from primary and secondary state schools in Stip, Macedonia as well as teachers teaching practical English at the Department of English language and literature at the University Goce Delcev in Stip. The following questions were submitted to the teachers:

- 1) How can you define culture?
- 2) What is the role of culture in the process of teaching foreign language?
- 3) Please provide an instance where you have implemented elements of culture in your classroom setting.'

The survey included 35 teachers (15 elementary school teachers, 15 secondary school teachers and 5 higher education teachers). The questions were designed to provide us with an insight to the teachers' understanding of culture within the teaching process of foreign languages. The research questions were given on the questionnaire where the teachers were asked to provide an answer for each of them. Most of the answers were received as a sum answer of all questions.

These are some of the answers of the teachers:

- Culture - a way people behave, act according to some specific manners, typical for their country and nationality. It's very important since the way people speak is often closely related to their culture. Many phrases and sayings depend on the beliefs and the way of conduct set in the target country. (primary school teacher)
- Well culture is our environment in a way, everything around us, so the language as well, and it is vital to teach culture since culture is changing all the time. Teachers should keep up to date with the target culture, follow the changes and forward them to the students in their classrooms. (higher education lector)
- It is difficult to define culture. It depends on the purpose, who needs the definition... For instance, if a sociologist asks me this question I might define culture in terms of, I don't know... heritage, ethnic staff. And as for the inclusion of culture in the teaching.... it's just part of what you do, it's included in the course books, I mean materials about their holidays, habits etc. But it is important, very important. (secondary school teacher)

The answers collected by the teachers allowed us to conclude that all of them are reluctant to define culture. The first two answers here are able to recognize the relation between the language and culture, especially the second one, and claim that they are aware that the presence of culture in their classrooms is inevitable. Interestingly the teacher from the second answer is very aware and prioritizes the instability and the changing character of culture. The third answer, which I chose to include as it is, on the other hand presented complete

unawareness of the role of culture, the teacher takes it for granted and completely rely on the materials without paying any attention. The first teacher manages to link culture to discourses and seems to be aware of culture's ambiguous character.

As a summary of all answers of both teachers and students, it can be concluded that there is a range of understandings of culture and they suggest variability in the constructions of this concept. This range and variability is very interestingly part of the cultural anthropology seen in the works of Keesing (Keesing 1974).

4. Application of culture in instruction and curriculum

The role of the teacher concerning this issue is immense since there is a danger in students developing negative feelings about other cultures. The concept of cultural relativity can be enhanced by conveying contrastive opinions. Teacher attitudes and behavior may be much more significant than curriculum content in teaching culture and teaching culture should be distinguished from teaching about culture. In the foreign language classroom teachers are seen as models, what they value and respect is often valued and respected by their students as well (Saville-Troike, 1978). The factor which has the greatest negative influence in the process of learning culture is the 'inappropriateness'. Teachers should use and allow a variety of procedures and which differences in behaviors are due to cultural differences. Students often act shy when the teacher requests inappropriate behavior in a setting where culture is taught.

In terms of designing the curriculum of any level of a foreign language course there are many points that should be taken into consideration. All areas of culture which are relevant for curriculum selection or development should find their place in the lesson plans in the syllabus. Let us take a unit or lesson in the area of food as an illustration. In a lesson related to food and eating, the native cultural component should be appropriately dealt with, by including information regarding regular patterns of eating, and sociolinguistic and other behavioral rules which are related to this notion. Cultural taboos concerning food should be shown respect by the teacher, which is most often seen as a role model by the students.

It is a fact among all foreign language teachers and the foreign language learners that in the course of the study of the foreign language students not find the linguistic forms or grammar most difficult, but the cultural difference. The course of the teaching process should focus on intercultural communication. In order to becoming a competent intercultural communicator one should possess several abilities, like the ability to produce sentences which are grammatical, the ability to produce sentences which are feasible or psychologically acceptable, the ability to use correct forms of language in a specific socio-cultural context.

The teaching process should aim to create students with communicative competence that applies various linguistic or non-linguistic means. The communicative competence is more complex than the grammatical one since the acquisition of communicative competence in the mother tongue is a natural

process of socialization, which has much to do with the whole social activities and social environment. In the process of acquiring communicative competence in a foreign language the speaker has to devote a significant amount of time and efforts. The basic goal of learning a foreign language is to acquire the communicative competence, while the development and improvement of such competence is to some extent dependent on efficient teaching approach. Learning to communicate in an additional language involves developing an awareness of the ways in which culture interrelates with language whenever it is used (Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003).

Teachers should implement a gradual pace in the process of making students acquire cultural awareness commencing from simple notions to complex ones, from surface to depth. It is essential for teachers to be conscious of the level of knowledge and awareness of their students and constantly adjust the instruction, materials and presentation in their cultural teaching. Teachers should bear in mind their task at all times, which is to teach and promote linguist knowledge and communicative competence by finding the perfect balance between linguistic teaching and culture teaching.

5. Findings, analysis and discussion

The conclusions that we will discuss here are based on data collected in a quantitative comparative study that comprises questionnaire answers received from both foreign language students, and teachers.

The analysed data from the survey proved the initial hypothesis that the traditional approach to foreign language teaching views culture teaching as secondary priority. It proved that foreign language teachers devote their preparations, efforts and classroom time mainly to perfecting students' linguistic competence at the expense of their intercultural competence development.

The teachers' answers imply that the reason for this may be due to their insufficient knowledge of the target culture or even having different perceptions or attitudes towards the foreign culture. In order to make foreign language teachers more aware of the importance of intercultural competence teaching, it is vital to make them cognizant of the importance of this aspect in their work. The students which were included in this survey are learning the foreign language within the context of their native culture and have little or no opportunity to interact with members of the speech community that speak the language natively. These students are only offered academic exercise where they are taught about different norms of interaction, beliefs and values. In a setting as such these students will not be acquiring the culture automatically as part of enculturation but of acculturation i.e. second culture learning and adaptation.

From the range of answers collected from the survey, culture is fixed as an entity in the foreign language classrooms in Macedonia, in all levels of education. There was a number of opinions by the teachers, one of which was also included as example in this paper, which impose the need of resources

with culture discursive character which will ensure culture to be explicitly engaged in these classroom settings. The mandatory institutional settings, especially in primary and secondary education in Macedonia impose limitations in the teachers manoeuvring with the syllabus and limits teachers in their question of the discursive character of the materials that are compulsory. A possible solution might be the opportunity to include a greater variety of discourses and materials. The last two decades have marked a significant inquiry and research of the role of culture in the field of foreign and second language teaching. These investigations include cultural values, the manifestations of cultural beliefs in the process of teaching, the teaching resources available on the market, the speech acts as well as the rhetoric features of the written texts. The results of this survey have showed that the profiles of a foreign language teacher and even those of translators and interpreters, found unintentionally in the survey, have lack of knowledge and awareness of the value to recognize the ambiguity in the cross-cultural encounters. The professional careers of both profiles include everyday dealings with the target culture, which further emphasize the role of culture as an essential prerequisite. Both teachers and students from the Department of English language and literature at the University Goce Delcev in Stip gave a range of different answers, opinions and concepts of culture as well as diverse in the level of their awareness of this notion.

According to Kubota (1999) 'representations of culture are understood as the consequence of social struggles over meanings that manifest certain political and ideological values and metaphors attached to them'. Kubota here promotes a critical multiculturalism model which will enable language learners to become able to identify linguistic and cultural codes with the purpose to use them accordingly in the wider society. For teachers to be able to imply such practices it might be very helpful if they could have the opportunity to experience them themselves during their teacher training education or other means, such as seminars, workshops or professional group meetings on specific subjects.

A similar survey can be made with the profile of translators and interpreters in order to investigate their awareness of the importance of culture in their future professional career. This is a different topic, also of great interest in Macedonia at the moment, as Macedonia is in its accession process to join the European Union (Ulanska 2013). The profile of the future translator and interpreter is undergoing certain changes due to the newly opened opportunities for employment for this profile of professionals, mostly in the EU. The importance of culture, cultural differences and diversity is of great relevance in this profession as well and it represents a possibility for future research.

References

- BAUMANN, G. Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London. Cambridge University Press(1996)
- BHABHA, H. The location of culture. Routledge, New York (1994)

- BYRAM, M., Cultural studies in foreign language education. Multilingual Matters (1989)
- STREET, B. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. British Studies in Applied Linguistics (1993)
- KUBOTA, R. Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. TESOL (1999)
- KUBOTA, R. Critical perspectives of culture in second language education Centre for intercultural language studies. Vancouver Canada (2003)
- KUBOTA, R. The politics of cultural difference in second language education Critical Inquiry in Language Studies (2004)
- KRAMSCH, C. Language and Culture revisited. Intercultural Language Studies(2003)
- KRAMSCH, C. Culture and Constructs: Communicating Attitudes and Values in the Foreign Language Classroom (2008)
- KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum, 8,1:83-92. (1995)
- GEERTZ, C., The interpretation of cultures. Basic Books. New York (1973)
- KEESING, R. Theories of culture. Annual Review of Anthropology (1974)
- YON, D. Elusive culture: Schooling, race and identity in global times. University of New York press (2000)
- MUIRHEAD, P., Rethinking culture: Towards a pedagogy of possibility in world language education. Critical Inquiry in Language Studies (2009)
- SERCU, L. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation. Multilingual Matters, Clevedon (2005)
- LANGE, D., Paige M. Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning Information Age Publishing (2003)
- SAVILLE-TROIKE, M. Culture in the Classroom National Clearinghouse for Bilingual Education (1978)
- VALDES, J. M., Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching, Cambridge University Press
- OSTERLOH, K., Intercultural differences and communicative approaches to foreign language teaching in the Third World, Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching, Cambridge University Press
- SUN, L., Culture Teaching in Foreign Language Teaching. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 2, pp. 371-375(2013)
- LIDDICOAT, PAPADEMETRE, SCARINO, KOHLE, Report on intercultural language learning. Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University(2003)

- GEORGE, Y. The Study of Language. Foreign Language Teaching and Research Press. Shanghai (2000)
- WEIFENG, Z. A Survey on Cultural Differences Foreign Language Teaching and Research, 1, 52-58. (1997)
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., TAYLOR, E., & ALLAT (1991) Young people's perception of the other culture. D. Buttjes & M. Byram (eds), Mediating Languages and Cultures (pp. 103-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- PAIGE, R.M., JORSTAD, H., SIAYA, L., KLEIN, F., & COLBY, J. Culture learning in language education: A review of the literature. (1999)
- PAIGE R.M., D.L. LANGE & Y.A. YESHOVA (eds), Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum (pp. 47-113). Minneapolis: University of Minnesota.
- ULANSKA, T., KOCEVA, V. Профилот на идниот преведувач и толкувач во пресрет на влезот на Македонија во ЕУ. (The profile of the future translator and interpreter in the accession process of the Republic of Macedonia into the European Union) Годишен зборник 2013 - Филолошки факултет, УГД - Штип (4). pp. 207-212. (2013)

ЃАВОЛОТ И САМОВИЛИТЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ФОЛКЛОР И НИВНАТА ИМАГИНАРНА ПРЕОБРАЗБА ВО РАСКАЗИТЕ НА МИТКО МАЏУНКОВ

Славица Урумова-Марковска

Докторанд на Институтот за национална историја,
slavicaurumovamarkovska@yahoo.com

Апстракт

Во овој труд се разгледува митолошкиот лик на самовилите и на Ѓаволите во Македонската народна демонолошка книжевност, а истовремено и во фантастичните раскази на Митко Маџунков. Ѓаволот во македонскиот фолклор како натприродно суштество поседува посебна моќ и сила, непрекинато се вмеѓува во човековиот живот, во кој е присутно анимистичкото верување дека човекот во природата го опкружуваат добри и лоши суштества, Рај и Пекол, и верувањето во Господ. Во такви услови, човекот настојувал да ја придобие наклонетоста на добрите суштества во напорите за одбрана од лошите.

За писателот Митко Маџунков македонскиот фолклор станува предизвик. За неговата уметничка проза, тој од народните верувања презема, трансформира или користи одделни културни елементи, решенија и можности. Ваквата негова инспирација ја потенцира неговата насушна потреба да сонува и фантазира, неговата потреба за имажинарното, несекојдневното, за чудесно бесконечното и загадочното. Со тоа сака да го подготви читателот да го согледа идниот свет и работите на поинаков, непрагматичен начин, во еден нов, космички социјабилитет, да запознае и да прифати нова етика, свест, и нов поим на човекот и човечноста.

Преку анализа на овие раскази, кои се само мал дел од обемото творештво на Маџунков, ќе се разгледуваат особеностите на македонската научна фантастика како жанр, преобразбите на Ѓаволот во македонскиот фолклор и истите ќе се експлицираат. На тој начин, ќе се потенцира што е она што го издвојува творештвото на Маџунков од творештвото на останатите автори.

Клучни зборови: *Фолклор, Ѓавол, Пекол, Самовили, Фантастика*

Ѓаволот - „господар на злото и смртта“

Ѓаволот е личност од митолошко – религиозниот круг и неговата појава како мотив во книжевноста никогаш не застарува. Тој е демонско суштество од народната демонологија на македонскиот народ. Покрај овој термин, бил познат и под имињата: сатана, враг, нечестивиот, поганец, едноног, куциот итн.

Претставен е како супститут на сите грешници и гревови, непријател на човекот и антагонист на Бога, а ја поседува секогаш својата фасцинантна моќ и својата актуелност што е приспособлива кон секоја ситуација. На лик е многу страшен и одбоен, ниту човек, ниту животно, црн како арапин и обраснат со влакна, со лице на говедо, со крилја и рогови и со опаш на прч. Рацете му биле како на кокошка со големи канци на прстите, нозете како на куче, а од големите заби му излегувале молњи. Можел многу брзо да се претвори во човек, најчесто лик на некоја баба, но и во лик на коза, мачка и глушец.¹ Вака менувајќи си ги костимите се појавува и во фантастичните раскази во разни улоги: како таинствен двојник што ја казнува дрскоста на оние што се осмелуваат да го имитираат, како глас на совеста што го потсетува злосторникот на сторените гревови. Ѓаволите, согласно народните верувања биле многубројни и биле населени во пеколот, шумите и планините. Најопасни биле ноќно време кога се собирале под дрвјата и водениците, сè до првото пеење на петлите, период во кој си ги раскажувале ѓаволштините и лошотиите кои им ги сториле на луѓето. Бидејќи во ноќно време најчесто ги лажеле патниците и ги носеле по други патишта, луѓето за да се заштитат од ѓаволите се крстеле при секое излегување од дома велејќи: „Во име Отца“ или „Натема го“. Согласно народните верувања, за заштита со себе носеле и темјан, бидејќи ѓаволот бегал „дури и до четириесет чекори“ од миризбата на темјанот.¹ Својот опаш ѓаволот го провлекува и во расказот „Генерал“, покажувајќи дека не му се туѓи ни новите времиња. Ѓаволот во фантастиката манифестира една изворна, голема, неспоредлива отпорност кон промените на вкусот и кон промените на книжевните клими. Единствено само Ѓаволот ја минува границата помеѓу реалното и иреалното.

Расказот „Генерал“ од Маџунков е еден вид демонско - дијаболична фантастика, односно присутно е дуалистичкото сваќање на Ѓаволот како „господар на злото и смртта“ и како „суштество тесно поврзано со плодноста и сексуалноста“, очигледна од неговите рогови. Според Тодоров ова натприродно суштество е во мрежата на „Ти“ темите. Нараторот конечно е вработен и тоа, можеби!, кај самот генерал Франко. Времето е зима, токму погодено временско доба за одвивање на мистериите, на фантастичните настани. Тој секое попладне треба да однесе неколку трендафили во дворецот на генералот. Трендафилот е симбол на срцето, на романтичната и сетилна љубов. Но еднаш, поради хомосексуалецот Амброзије, тој доживува една мала незгода, бидејќи овој земал многу поубав и поголем букет, сакајќи да му се додвори на генералот. Така, идната вечер, нараторот заедно со неговата пријателка Соња, одат во пустиот и мрачен замок, кога се доближуваат до прозорецот преку кој го гледаат генералот, забележуваат како на неговата глава му се појавуваат рокчиња и со опасот на неговиот задник ги удира како со камшик, така што тие итаат кон бездната. Во истиот миг започнува буре и двајцата добронамерници завршуваат во бездна.

Слободно можеме да кажеме дека на дното од секоја фантастична тема сирка демонското. Ѓаволот во основата е либидинозен симбол, набиен со црн

еротизам и таинствена, перверзна напнатост. Тоа е дијаболничко преставување на Ѓаволот преку спој на Танатос со Еросот. Метаморфозата т.е. мотивот на гротескната преобразба од човек во Ѓавол и неизбежното чувство на загрозеност, страв и nelaгодност, што ваквата преобразба го буди, соединет со сексуалното доживување, претставуваат еклатантни одлики на фантастичниот жанр¹. Овој расказ припаѓа на типот традиционална (романтичарска) фантастика.

Престој во Пеколот

Како што доброто е причина за појава на Рајот, како награда со вечен живот на праведните, така злото е причина за појава на Пеколот во кој заминуваат грешните луѓе поради сторените гревови на земјата. Општословенскиот збор **пакџо**, како и прасловенскиот збор **пѣклѣ**, означуваат **смола, катран**, додека пак христијанизираната форма на овој збор е **инфернум**. Согласно народните верувања, задгробниот живот е сместен во пеколот, поради тоа таму престојуваат душите на грешните луѓе, кои горат во страшни маки како казна за сторените гревови додека биле живи. Пеколот нема чин на раѓање, стар е колку и светот или пак онолку колку што е старо злото. А бидејќи злото како причина за појавата на Пеколот ги нарушува моралните принципи на луѓето, тоа со себе повлекува и одредена казна.¹ Според некои верувања, патот кон оној свет води преку тенок мост: праведните души го минуваат мостот, додека грешните паѓаат долу во Пеколот, каде што се наоѓа огромен казан полн со катран и врела вода¹. Претставата за Пеколот во македонската народна традиција дава многу скроман спектар на претстави преку христијанските описи во Библијата. Библијата има скромни податоци за Пеколот, според неа, Господ Бог е творец на Рајот и на Пеколот. Во Евангелието според Матеј (25, 41) се вели: „Тогаш ќе им каже на оние што се од левата страна: Бегајте од Мене, проклети, во вечен оган, подготвен за Ѓаволот и за неговите ангели!“¹

Проникнувајќи во тајните на човековото и постоењето на светот преку двата симбола: огнот и водата, Маџунков ја здогледува важноста од етичка самосвест и духовно осмислување низ времето и просторот. Тоа се два вечни симболи, кои според Хераклит заедно со земјата и воздухот, го овозможуваат животот и неговата постојана обнова. Последица на огнот е пепелта која сведочи за она што е душевно ослободување на човекот, но и космичка катарза. Во неа се запретани тајните на опстанокот, на можното исчезнување и престој во пеколот. Темата за „престој во пеколот“ ја има во расказите на Маџунков: „Приказна за Сериана“, „Пекол“ и „Над троскотот облаци“.

Во расказот „Приказна за Сериана“ дошло до израз идеолошкото сфаќање за жената како олицетворение на злото, за истоветноста на Ѓаволот (од кого треба секој да се чува) и жената. Од друга страна, психолошките потреби за митолошка персонификација на односите меѓу човекот и природата биле добар момент за создавање и за развој на анимистичките верувања.¹ Самовилите во демонолошката народна традиција на јужнословенските народи се едни од најпопуларните. Тоа се женски демони кои престојуваат во планините и шумските ливади, каде што водат живот сличен на човекот. За

самовилите во верувањата на нашиот народ постојат најразновидни сфаќања и определувања, кои во многу случаи се спротивни. Обично за нив се зборува како за многу убави суштества: „Тие се убавици на светот“, „Лични што нема каде“, „Најдобри се во светот што не постои, тие се за арно, за лошо ништо не прават“, „Тие се божји деца“, итн. Не случајно кај народот се среќаваме со еден восхитувачки однос кон убавата жена, кој се искажува со следниве зборови: „Леле, да ја видиш, како самовила е: и кротка и убава и домаќинка.“ Но, секако, се среќаваме и со сосема спротивни определби: „Како чума се“, „Нешто страшно“, „Нешто штетно“ и сл.¹ Тие се способни да го макепсаат, да го збудалат својот избраник токму со својата женска, неоткриена и еротски многу привлечна природа.¹

Девојката Сериана кај Маџунков е фатална жена (што претставува романтичарска опседнатост). Нараторот секојдневно мечтае за Пустот остров како за Ветена земја. Творецот на утопијата својата замислена земја ја сместува надвор од географскиот простор, каде воведува еден нов социјален поредок, поинаков од другите. На оваа мисла го поттикнува Сериана, која на моменти се појавува и исчезнува од неговиот живот (слично на самовилите). Таа ја користи својата промисленост, мудрост, умот. Заведувањето го претвора во игра. Светот на самовилите е таинствен и прекрасен, кој кај човекот предизвикувал разни привиденија, гледајќи ги нив во сета раскошна убавина.¹ Кај Маџунков ваквиот неземски амбиент, тој Пуст остров наизглед е Рај, но претставува пекол на душата, трчајќи постојано по девојката, главниот лик конечно се буди на тој остров. Оттука, загледаноста во бескрајот, во бездните и светлините на битието, се согледува во вечниот натпревар за превласт меѓу Еросот и Танатосот. Уште од библиските времиња, да се проба љубовта, значи да се вкуси и смртта, како граница, како казна, како проекција, како последен хоризонт. Во поново време, кај Сабато, ја следиме оваа размисла: "Љубовта копнее по апсолутот и, поради таа причина, сите големи љубови се трагични и тие, на некој начин, завршуваат со смрт"¹. Маџунков тоа што е навестувачки страшно го прави убаво исполнувајќи го со дух. Со тоа ги шири имагинативните хоризонти на расказот, а неговата Сериана го напушта своето фатумско проклетство.

Човекот кој си ја продал душата на Ѓаволот

Уште една тема поврзана со ова натприродно суштество е фаустовскиот мотив или попознат како верзија на библиската легенда за Адамовото продавање на душата на Ѓаволот. За да добие дозвола да ја ора земјата, Адам морал да му даде потпис на Ѓаволот со сопствената крв, со уверување дека ќе биде негов човек.¹ Во друга варијанта на една прилепска приказна договорот го потпишуваат за светлината. Насловот на приказната гласи: „Адам и Ева истерани од рајот“. Овде Ѓаволот е претставен како цар на темнината: „Не бојте се. Ево, не бојте се, и не страшете се од темницава, оти јас сум цар на неа, сега брго ќе одам и ќе ви донесам светлина“.¹ И во овој случај Ѓаволот побарал потпис од нив, со добивањето на светлината нивните мртви чеда да бидат негови, а живите нивни. Сенетот Адам го потпишал со крвта од својата рака, која му ја издраска Ѓаволот. Понатаму, приказната образложува дека Ѓаволот

останал да живее со нив и неговата наука ја слушале и нивните деца, иако биле живи.¹

Овој мотив обработуван во средновековната книжевност може да се насети во расказот „Смртта на Јонски“, уште во првата реченица: *Сакате ли да ви го продадам својот труп?* - што претставува карактеристична постапка за Маџунков, без никаква подготовка или градација во нарацијата се случува фантастичното. Светиот, мистичен, волшебен број седум, на кој инсистира авторот (7 кучиња, 77 дена, 7 соби, 7 дела, 7 долги години, седмоглава душа), го симболизира космичкиот и духовниот ред и завршување на природниот циклус. Во Стариот Египет седум бил свет број на богот Озирис (симбол на бесмртноста). Се смета дека има седум скалила што водат во адот, а седум врати – во Рајот. Меѓутоа, во заднина стои прикажувањето на седумте смртни гревови (гнев, алчност, завист, лакомост, похотливост, гордост, мрзеливост) што претставува „морално предупредување“ против Злото. Рајот и Пеколот во македонската традиција главно се среќаваат во легендите и приказните, во верувањата, но и во посмртните обреди. Во сите нив Рајот и Пеколот се претставени паралелно: Рајот се наоѓа на небото и тука престојуваат сите луѓе кои за време на земскиот живот правеле добрини и ги почитувале божјите заповеди, а пеколот е во „долниот свет“, каде што престојуваат оние што грешеле и се огрешиле пред Бога.¹ Меѓутоа, Цепенков забележал и една приказна во која еден човек му се продава на Ѓаволот, со цел да добие богатство. Насловот на приказната гласи: „Еден човек се потпишал под ѓавола да се обогатит“.¹ Мотивот на приказната ја разработува спогодбата меѓу сиромашниот човек и Ѓаволот. Ѓаволот може да го ослободи сиромашниот човек од сиромаштијата и му кажува: „Лесна работа пријателе за да те обогатам, само ти ако ми се потпишуаш под мене и да ти удрам еден муур на бутот за да те препознаам кај да те видам, да стока ќе ти дадам колку да сакаш“. И во овој текст се јавува споменатиот мотив за договор меѓу Ѓаволот и некој човек, со кој Ѓаволот задолжително ја бара припадноста на човекот.

Со овој расказ „Смртта на Јонски“ се потврдува повеќестраната улога на авторот како набљудувач, самонабљудувач. Така доловената слика за постоењето на човекот како крик и воздиг го подразбира барањето излез од сомнежот и темнината кон светлоста, патот што се отвара и вербата што ја враќа. Сепак, копнежот најубаво ја отсликува човековата душа, нејзината чувственост и спиритуалност. Во овој дух, со позитивна мисла, Маџунков го завршува својот расказ: *Ако од пепелот не се изведат црви, знајте: смртта на Јонски била како песна на славеј. А ќе нема црви.* Пепелот е симбол за згаснување, самоодречување од земната ништожност, повторно раѓање, знак за тага. А црвот е симбол за распаѓање, смртност, но и амблем на наследноста, преобразба (на гасеницата во инсект). Славејот тука се смета за добар знак, се поврзува како со радоста така и со болката, маките и екстазата на љубвта, но и тагата по Рајот. Овој збор бил познат меѓу Словените уште пред да ја примат христијанската вера. Зборот Рај од паганскиот период е примен и пренесен во христијанството, каде што на сите словенски јазици значи и означува **Рај**. Очигледно е дека овој збор и во паганскиот период соодветствувал на слична идеја.¹ Кај Маџунков Рајот се крие зад *небескиот свод, таму каде што никогаш*

нема сенка¹. Во психологијата сенката го симболизира интуитивниот, индивидуалниот дел од душата, кој што често се потиснува. Душата или второто „јас“ особено се поврзува со душата на умрените, а за луѓето кои немале сенка се сомневале дека тие си ја продале душата на ѓаволот, и во оваа смисла се „непостоечки“ (сенката е потврда на материјалноста на еден објект или субјект).

Само доколку се одгатне лавиринтот во себе, непознатото второ Јас на сопствената природа, станува можно да се пробие сидот на отуѓеноста, а со тоа и враќањето во светот на пронајдената и човечки осмислена реалност. Овој мотив укажува на залудноста на човечкиот труд на земјата и на божјата милост која е неограничена, неисцрпна и дека гревот може да се покае со искрено покајување. Со тоа на луѓето им е дадена можноста да се вратат на „вистинскиот“ пат, да ги претрпат реперкусиите поради сторениот грев.

Заклучок

Врз основа на разгледаните раскази на Митко Маџунков може да се изведе заклучокот дека тој е како што би рекол Фројд, авијатичар на духот. Со својата проза се движи низ столетијата и епохите. Во неговото раскажување се присутни рефлексите на македонската фолклорна фантастика. Тоа се само појдовни импулси и доказ дека имагинацијата на писателот не раскинува лесно со народниот корен од кој проникнал.

Неговите раскази личат на игра во која главните актери мора нешто да изгубат, а најчесто самите себеси. Животната игра доброволно прифатена, е можност за излегување, поточно за пробивање на постојниот животен круг со рамномерни сили и поистоветување со светот на нештата. Македонската книжевна фантастика со својата силна фолклорна традиција се јавува како знак за длабока духовна култура на народот. Фантастиката ги открива корените на зборовите и сликите што продираат во потиснатите слоеви на магиската свест. Таа ослободува и ја поттикнува алтернативната свест за другиот, ја разигрува фантазијата која тежи кон тоа да помести и измени секаков застојан поредок. Фројдовата психоанализа покажува дека потсвеста е составена од желби, насочени кон потиснати, погрешни или забранети објекти, а фантастиката е катарза за тие желби. Човекот кој не е задоволен со постојаниот свет може да изгради нов, друг и сосем поинаков, имагинарен свет.

На алегоричен и парадоксален начин тој ги доведува во врска обично неспојливите, диспаратни елементи, особено комичното и застрашувачкото или комичното и трагичното, па така го депатетизира она што го претставува и открива во тој некој саркастичен несклад. Тие фантастични и фолклорни елементи се средство да се покаже една грда, несовершена, карикирана, комично – застрашувачка страна на реалноста.

Библиографија

1. Pelka, Leonard. *Polska demonologia ludowa*. [Wydawnictwo Naukowe PWN](#) 1987.
2. Вражиновски, Танас, Кшиштоф Вроцлавски. *Споредбена монографија на македонското село Јабланица и полското село Пјентки-Грензки*. Скопје: 1992.
3. Вражиновски, Танас. *Македонска народна библија*. Скопје: 2006.
4. Вражиновски, Танас. *Македонската народна религија*. Скопје: Силсонс, 2015.
5. Вражиновски, Танас. *Народна демонологија на Македонците*. Скопје: Матица, 1996.
6. Должан, Соња. *Во таинствените длабочини на фантастиката и еротиката*. Скопје: Силсонс, 2011.
7. Китевски, Марко. *Историја на македонскиот фолклор*. Скопје: Гирланда, 2014.
8. Ковачева, Л., Л.Боцева. *Речник на македонските народни празници, обичаи и верувања*. Скопје: 2014.
9. Маџунков Митко. *Убиј го зборливото куче*. Скопје: Мисла, 50.
10. Мојсова-Чепишевска, Весна. *Литературни преокупации*. Скопје: Менора, 2000.
11. Пенушлиски, Кирил. *Македонски фолклор*. Скопје: Матица, 2004.
12. *Речник на народната митологија на Македонците*. Прилеп-Скопје: Матица, 2000.
13. Робовски, Никифор. *Фолклористички студии*. Скопје: Култура, 1996.
14. *Свето Писмо на Стариот и Новиот Завет*. Скопје: 2002.
15. Стојчевска-Антиќ, Вера. *Меѓу книжевен текст и фолклор*. Скопје: 1987.
16. Цепенков, Марко. *Македонски народни умотворби во десет книги, книга четири*. Скопје: 1972.
17. Шелева, Елизабета. *Книжевно теориски студии*. Скопје: Матица, 1997.

УСТАРЕВШИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ОДЕЖДЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.А. БУНИНА

Фам Май Фыонг

Воронежский государственный университет

Аннотация: В данной статье представлены устаревшие наименования одежды в произведениях И. А. Бунина, выявлена их этимология и проанализирована их роль в создании образов бунинских героев и колорита эпохи.

Ключевые слова: *И.А. Бунин, произведения, архаизмы, историзмы, наименования одежды.*

В современном русском языке вопрос об устаревшей лексике и её функционировании является очень актуальным. Это обусловлено тем, что устаревшая лексика играет важную роль в отражении исторических реалий, предметов, явлений материальной и духовной культуры человечества, что дает возможность приблизиться к той эпохе, к которой они принадлежат.

Устаревшие слова представлены в художественных произведениях XVIII – XX вв. с целью выполнения различных стилистических функций. И одним из известных писателей – мастеров слова, который сознательно использует в своих произведениях многочисленные устаревшие слова, является И.А. Бунин. В рамках данной работы исследуются устаревшие наименования одежды, взятые из его прозаических, публицистических текстов на протяжении конца XIX – начала XX века.

В составе устаревшей лексики выделяются архаизмы и историзмы. Для того чтобы определить состав архаизмов и историзмов, использованных И.А. Буниным, мы придерживаемся стилистических помет в современных толковых словарях (БАСРЯ, БТСРЯ, МАС, СТСРЯ) и «Словаря русских историзмов». На основе анализа устаревших наименований одежды выделено 7 архаизмов и 96 историзмов.

Архаизмы – это слова, называющие существующие реалии, но вытесненные по каким-либо причинам из активного употребления синонимичными лексическими единицами [8, 540]. Согласно классификации Н. М. Шанского, архаизмы-наименования одежды подразделяются на: 1) фонетические архаизмы – устаревшие слова, которые отличаются от однокоренных синонимов активного словарного запаса одним и более (но не всеми) звуками в результате исторических изменений на фонетическом уровне: *галстух* – галстук, *калоши* – галоши; 2) семантические архаизмы – устаревшие слова, у которых устарело одно или несколько значений: *убор* – наряд, одежда; 3) словообразовательные архаизмы – устаревшие слова, которые отличаются от однокоренных синонимов активного словарного запаса только словообразовательными элементами (обычно суффиксами); *венец* – венок, *одеяние* – одежда, *плат* – платок; 4) лексические архаизмы – слова, устаревшие целиком как определенные звуковые комплексы и имеющие неоднокоренные синонимы в активном словаре: *вретище* – рубище [12].

Историзмы – это слова, вышедшие из употребления в связи с исчезновением обозначавшихся ими понятий [8, 540]. К историзмам относятся 96 лексем, которые можно разграничить на 3 группы: 1) лексические историзмы – слова, которые полностью перешли в пассивный словарь русского языка (58 лексем). Они распределяются по лексико-семантическим группам:

а) верхняя одежда: *альмавива, армяк, архалук, бешикет, визитка, дипломат, доломан, жупан, зипун, казакин, камзол, кафтан, кепи, корсетка, ливрея, макферлан, малахай, манта, манто, пеплум, салоп, свита, свитка, сюртук, тога, фрак, хламида, чуйка*;

б) платье: *амазонка, капот, косоворотка, матине, панева (понева), панталоны 'брюки', порты, шлафрок*;

в) нижнее белье: *панталоны 'штаны свободного покроя (обычно до колен)', кринолин*;

г) головные уборы: *башлык, ермолка, канотье, картуз, кидар, кокошник, повойник, треуголка, треух, феска, цилиндр, шлык*;

д) обувь: *лапти, онучи*;

е) одежда, надеваемая на руки: *митенки*;

ё) детали одежды: *галун, лампасы, лорнет, оплечье, эпoletы*.

2) семантические историзмы – слова, существующие в активном словарном запасе, одно или более значений (но не все) которых устарели (37 лексем):

а) верхняя одежда: *балахон* («крестьянская верхняя одежда свободного покроя»), *безрукавка* («короткая поддевка без рукавов»), *бурнус* («просторное женское пальто с широкими рукавами»), *венгерка* («гусарская куртка»), *жакетка* («короткий однобортный сюртук»), *кожух* («тулуп из овчины»), *крылатка* («мужская накидка, плащ с пелериной»), *лапсердак* («старинный длиннополый сюртук польских и галицийских евреев»), *мантилья* («легкая короткая накидка, пелерина, обычно с удлиненными концами без рукавов»), *поддевка* («мужская верхняя одежда со сборками по талии, с застежкой сбоку от плеча»), *порфира* («длинная пурпуровая мантия как символ власти монарха»), *риза* («царское парадное одеяние в России в XV – XVII вв.»), *ротонда* («женская длинная накидка без рукавов»), *сбруя* («воинские доспехи»), *чекмень* («суконный полукафтан в талию со сборками сзади»), *шинель* («мужское пальто свободного покроя с меховым воротником и пелериной»);

б) платье: *баска* («кофта с такой оборкой и воланом»), *лосины* («штаны из лосиной кожи»), *туника* («род нательной рубашки с короткими рукавами в Древнем Риме»), *хитон* («древнегреческая одежда – род шерстяной или льняной рубашки»);

в) нижнее белье: *кальсоны* («женские пантальоны»);

г) головные уборы: *венец* («корона как символ власти монарха»; «старинный девичий головной убор»), *котелок* («твердая мужская шляпа с округлым верхом и небольшими полями»), *скуфья* («круглая шапочка, ермолка»), *чепец* («женский головной убор в виде капора»), *шлем* («воинский металлический головной убор, защищавший от ударов холодным оружием»);

д) обувь: *башимак* («женская изящная обувь из кожи или ткани»), *ботфорты* («высокие сапоги с твёрдыми голенищами выше колен у кавалеристов»), *сандалии* («у древних греков и римлян: обувь, состоящая из подошвы, прикрепляемой к ноге ремешками»), *штиблеты* («гетры на пуговицах»);

е) одежда, надеваемая на руки: *муфта* («открытый с двух сторон меховой мешочек»);

ё) одежда, надеваемая на шею или плечи: *галстук* («шейный платок»), *шарф* («офицерский пояс или повязки через плечо»);

ж) детали одежды: *аграф* («нарядная пряжка или застежка»), *подоплека* («подкладка у мужской крестьянской рубахи»), *шлейф* («удлиненная, волочащаяся сзади часть подола женского платья»), *жабо* («в XVIII в. кружевные или кисейные оборки на груди или у ворота мужской сорочки; в XIX в. стоячий воротник мужской сорочки»).

3) единичный историзм, который после 1917 г. перешел в пассивный словарь, но в 90-гг. вновь вошел в активный запас языка (1 лексема): *кивер* («высокий жесткий головной убор в некоторых европейских армиях XVIII – XIX вв., в том числе и в русской кавалерии до 1917 г. С 2000 г. принадлежность парадной формы личного состава почетного караула российского президента»).

Состав устаревших наименования одежды в языке произведений И.А. Бунина по этимологическому составу является неоднородным. Среди них лидируют исконно русские (26 лексем – *венец, козжух, кокошник, плат, убор и др.*) и французские заимствования XVI – XIX вв. (26 лексем – *альмавива, галун, канотье, манто, сюртук, шлафрок и др.*). Меньшим числом представлены устаревшие наименования одежды из тюркского (13 лексем – *архалук, беишет, ермолка, кафтан, кивер, чуйка и др.*), немецкого (9 лексем – *бант, фрак, цилиндр и др.*), греческого (6 лексем – *гайтан, кидар, сандалии, скуфья, хитон, хламида*), польского (6 лексем – *амазонка, венгерка, доломан, жупан, кивер, сбруя*), старославянского (5 лексем – *одеяние, вретнице, порфира, риза, шлем*), латинского (3 лексем – *пеплум, тога, туника*), голландского (2 лексем – *картуз, муфта*), английского (1 лексема – *макферланд*), арабского (1 лексема – *бурнус*), еврейского (1 лексема – *лапсердак*), испанского (1 лексема – *мантилья*), итальянского (1 лексема – *зипун*).

В произведениях И. А. Бунина роль устаревших наименований одежды очень важна. Они помогают воссоздать картину быта русского народа конца XIX – начала XX века. Особое место занимают рассказы о русской деревне. Так, например, описание одежды южнорусской крестьянки встречаем в повести «Деревня»: «*Носят [дурновские бабы] старинные темно-лиловые поне́вы с позументом, белый передник вроде сарафана и лапти*». «Деревня» [4, т. 3, 31]. Комплекс женской одежды с поневой (паневой) был наиболее распространенным в южнорусских областях [9, 611]. *Понева (панева)* – «старинная русская поясная одежда замужней женщины: юбка из трех (реже) полотнищ шерстяной или полушерстяной клочатой или полосатой ткани» [7, 918]. Поверх поневы надевалась занавеска (упомянутый в вышеуказанном контексте передник вроде сарафана). *Лапти* – «в старое время – крестьянская обувь, плетенная из лыка, бересты и веревок, охватывающая ступню ноги» [2,

т. 9, 58]. Их носили мужчины и женщины круглый год в будни и праздники. Для описания крестьянской одежды И.А. Бунин использовали другие историзмы: *«На козлах тарантаса сидел крепкий мужик в туго подпоясанном армяке, серьезный и темноликий, с редкой смоляной бородой, похожий на старинного разбойника...»*. «Темные аллеи» [4, т. 7, 7]; *«Там я долго мерз на паперти, пока, наконец, увидел среди белой сельской улицы белые зипуны и белый большой гроб из новой тесу»*. «Сосны» [4, т. 2, 218]. Армяк – «старинная крестьянская верхняя мужская одежда в виде халата или прямого долгополого кафтана из толстого сукна» [2, т. 1, 264], зипун – «старинная верхняя крестьянская одежда в виде кафтана без воротника, обычно из грубого самодельного сукна» [7, 365]. Данные устаревшие наименования одежды четко определили крестьянское происхождение бунинских героев, поэтому И.А. Бунин пользуется метонимией «белые зипуны» вместо образа крестьян. Кроме описания русского крестьянства, мелкопоместные дворяне ярко нарисованы И.А. Буниным с помощью исторически забытых слов. Кондрат Семеныч, сын обедневшего помещика, *«носил, как все мелкопоместные, длинные сапоги, шаровары, картуз и поддевку, которая издавала какой-то особенный запах – запах пороха и лошади; как и они, любил хвастнуть своей рыженькой троечкой»*. «Учитель» [4, т. 2, 66 – 67]. Картуз – «мужской головной убор с козырьком и околышем; неформенная фуражка» [2, т. 7, 687]. Поддевка – «мужская верхняя одежда с застежкой сбоку, от плеча, со сборками по талии» [7, 864]. Оба названия одежды являлись непременной принадлежностью костюма помещика XIX – XX вв.

Для стилизации прошлого устаревшими словами широко пользовались в рассказах о древнем Востоке: *«Квадрат из огромных сиенитовых колонн [...] и галереи между ними и экзедрами всегда были полны света, тени, белых хитонов»*. «Храм солнца» [4, т. 3, 405]; *«И начались поиски места для этого – хождение «по священной греческой земле» в пеплумах и в сандалиях...»*. «Босоножка» [3, 408]; *«Царь кидается за ним, но в этот же миг и столь же внезапно преграждает дорогу царю появившийся из-за тех же листьев, цветов и ветвей человек в легкой хламиде...»*. «Город царя царей» [4, т. 5, 134]. Хламида – «мужская верхняя одежда древних греков и римлян в виде плаща с застежкой на правом плече или на груди» [7, 1443], хитон – «широкая, ниспадающая мягкими складками одежда древних греков, в виде длинной или до колен рубахи (чаще без рукавов), которая подпоясывалась с напуском» [7, 1443], пеплум – «верхняя одежда древних греков и римлян из легкой ткани в складках без рукавов, надевавшаяся поверх туники» [7, 791], сандалии – «у древних греков и римлян: обувь, состоящая из подошвы, прикрепляемой к ноге ремешками» [7, 1148]. Все эти слова давно уже вышли из употребления, но под пером И.А. Бунина они возродились для создания бунинского «образа востока» с древней самобытной культурой.

В произведениях И.А. Бунина большое место уделяется внешнему облику персонажей. Автор использует различные приемы для характеристики персонажей, в том числе устаревшие наименования одежды. В произведении «Жизнь Арсеньева» читаем: *«Но отец был уже не тот, что прежде; [...] видя его постоянно возбужденное лицо, серый небритый подбородок,*

величественно взлохмаченную голову, разбитые туфли, оборванный *архалук* *севастопольских времен?*». «Жизнь Арсеньева» [4, т. 6, 118]. Через словосочетание «оборванный архалук» И.А. Бунин создал образ отца Арсеньева как представителя обедневшего дворянства конца XIX – начала XX века, так как *архалук* – мужской кафтан без пуговиц и плечевых швов. Он был широко распространен как повседневная одежда помещика XIX века [6, 27]. Историзмы прекрасно раскрывают и образ дяди Клаши Нефедова. Он принадлежит к старому поколению, живет по определенным, веками установленным законам, не позволяя отступить от заведенного правила: «*Нефедов, одолевая сон и старость, всю ночь крепился, играл в прежнего, хозяйственного и упрямого Нефедова: сидел в мокрой чуйке, в мокром картузе...*». «Клаша» [4, т. 4, 283]. Образ Нефедова в мокрой чуйке и мокром картузе вызывает чувство жалости из-за одиночества и тяжелой жизни крепостного человека.

Иногда устаревшие слова, использованные И.А. Буниным, получают ироническую окраску. В «Деревне» Дениска появился в новом картузе и разбитых сапогах. Тем более он хотел уйти из крестьянской среды, заменив старую тяжелую поддевку на венгерку – одежду городского населения, принадлежащей дворянской среде: «– *Поддевка-то?* – скромно спросил он. – *Что ж, вот наживу в Туле денег, вендерку себе куплю,* – сказал он, называя *венгерку вендеркой*». «Деревня» [4, т. 3, 56]. Дениска не смог правильно назвать эту одежду. Это подчеркивает его нелепость и неосуществимость плана. И.А. Бунин также иронически описывает барышню Антонину Петровну – дочь хозяина Суходола Аркадия Петровича «*Но высокий шлык из какой-то грязной тряпки торчал на голове Бабы-Яги, на голое тело ее был надет рваный и по пояс мокрый халат, не закрывавший тощих грудей*». «Суходол» [4, т. 3, 139]. Она сошла с ума от страстной любви, превратившаяся в страшную и раздражительную женщину. Тетя Тоня носила *шлык* – головной убор русских замужних крестьянок, хотя она была незамужняя и шлык тоже не соответствовал ее социальному статусу. Шлык из какой-то грязной тряпки указывает на ее материальную бедность. В повести «Суходол» трагическая судьба характерна не только для тети Тони, но и суходольских обитателей в период упадка дворянского сословия.

На основе анализа устаревших наименований одежды в произведениях И.А. Бунина можно сделать вывод, что количество историзмов намного больше, чем количество архаизмов. Полагаем, что это можно объяснить тем, что с их помощью писатель стремился не только передать колорит России определенной эпохи, но и приблизить историческую эпоху к современности. Кроме того, использование историзмов и архаизмов позволяет успешно создать различные образы бунинских героев, подчеркивая их индивидуальные черты.

Литература

1. Аркадьева Т.Г, Васильева М.И., Проничев В.П, Шарри Т.Г. Словарь русских историзмов: учебное пособие / Т.Г. Аркадьева и др. – М.: Высшая школа, 2005. – 228 с.
2. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.; СПб.: Наука, 2004. – Т. 1-23. – БАСРЯ.
3. Бунин И.А. Публицистика 1918-1953 годов / И.А. Бунин. – М.: Наследие, 1998. – 635 с.
4. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 9-ти т. / И.А. Бунин. – М.: Художественная литература, 1965.
5. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – СТСРЯ.
6. Кирсанова Р.М. Розовая ксандрейка и драдедамовый платок: Костюм – вещь и образ в русской литературе XIX в. / Р.М. Кирсанова. – М.: Книга, 1989. – 286 с.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с. – БТСРЯ.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
9. Маслова Г.С. Народная одежда русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX вв. / Г.С. Маслова // Восточнославянский этнографический сборник. – Т. 31 – М.: Изд-во АН СССР, 1956.
10. Словарь русского языка: в 4 т. / Под гл. ред. А. П. Евгеньева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984. – МАС.
11. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский и др. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.
12. Шанский Н.М. Устаревшие слова в русском литературном языке / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. 1954, № 3. – С. 27–33.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY, THREAT OR BENEFIT TO TEACHERS

Adrijana Hadji-Nikolova¹, Marica Tasevska²

¹Faculty of Philology, “Goce Delcev” University – Stip,
adrijana.hadji-nikolova@ugd.edu.mk

² MA, Faculty of Philology, “Goce Delcev” University – Stip,
marica.tasevska@ugd.edu.mk

Abstract

Has learning a second language remained the same or have the things changed in the recent 50 years? If we compare our childhood to the childhood of today’s children, we can see that there is nothing in common. The new generations of students in every level of education are so dependent on technology that it has become their everyday life, their best friend, their source of entertainment and much more. Hence, technology cannot be separated from the learning and teaching as well. This paper deals with the previous theories and researches regarding the use of technology in the classrooms. Furthermore, it puts an emphasis on the educational technology worldwide, on the issue of the extent to which technology has occupied the modern classroom and on the newest educational technological inventions. Moreover, the paper compares two similar projects “Computer for every child” introduced in Macedonia and Ireland. It describes the experiences of these two countries as well as the similarities and differences. Finally, it draws conclusions on the discussed points and it sends a message to teachers not to fear the advances of technology, but embrace the change and make the most of it.

Keywords: *technology, invention, education, advances, modern classroom*

1. Introduction

The first question that we ask ourselves is if the acquisition of the foreign language is the same as it used to be 50 years ago. Moreover, can we place the learning of English as a second language on the same level with other languages having into consideration the importance of English in every type of communication registers such as business, economy, videogames, sporting events, world’s politics etc. Even though other languages are present on the web nowadays, the place of English cannot be disregarded or at least placed on the same level as other languages. Chapelle (2003) speaks about on-campus computer laboratory where international students spent most of their time using English as their common language even though they were from different parts of the world. We have all meet university students who have never been abroad, but they speak English fluently. The question here is if their English language proficiency is due to the lectures or something else

plays a crucial role. The answer here is the technology, the rapid growth of technology, which marks the 21st century. Chapelle (2003) cites Bruce & Hogan who say “as technologies embed themselves in everyday discourse and activity, a curious thing happens. The more we look, the more they slip into the background. Despite our attention, we lose sight of the way they shape our daily lives” (p.1). Chapelle further comments on the gradual occurrence of these phenomena that makes them as unnoticeable as “corn growing in summer, or the city expanding over the course of ten years”. If we compare our childhood to the childhood of today’s children, we can see that there is nothing in common. The new generations of students in elementary and secondary school as well as university students are so dependent on technology that it has become their everyday life, their best friend, their source of entertainment and much more. Hence, technology cannot be separated from the learning and teaching as well. We live in the era of globalization and the option to include or exclude technology does not exist. The good old blackboard and the chalk are becoming history. The typical lectures with the teacher standing in front of the blackboard is slowly disappearing. The world is different now, and we, as teachers, must keep pace with it. The use of educational technology in the classrooms has opened a new page for instruction and learning. However, educational technology is only a tool. The effectiveness of this tool largely depends on us and on our ability to integrate the new technological advances into our lesson planning which will result into knowledge improvement of our students. Therefore, we should not fear technology as it is not going to take our place, but we should try to extract as much of it as possible, since we are preparing individuals for jobs of the future that we are still not aware of.

According to Ouyang & Stanley (2014), the incorporation of the new technology is inevitable when we consider the major educational theories such as Behaviorism, Cognitivism, Constructivism and Multiple intelligence. They point out that the behaviorists are in favor of implemented programmatic instruction as a producer of stimuli that leads to change of the learning performance and also that cognitive theorists created computer-assisted instruction that shall trigger creative thinking, information analyzing and problem solving. Moreover, the authors emphasize that constructive theory, which is based on letting students construct their point of view, influenced the innovation of educational games, multimedia development and online interaction on one hand and that the theory of multiple intelligence promoted the use of educational technology to optimize the individualized instruction as the student’s own unique intelligence is the core of this theory on the other hand.

Blake (2008) gives his own explanation of the theories that precede the inclusion of the educational technology in to the curricula. He begins with Chomsky’s theory for the importance of the input that the L2 learners are exposed to; than he moves on to Krashen’s theory for the importance of comprehensible input as well as the affective filter. In order to lower the affective filter, as Blake explains the Krashen’s theory, teachers have to put the learners into a communicative classroom rich in comprehensible input that would create an inviting atmosphere to the students. However, the amount of comprehensible input is useless if it is unnoticed by the students, which means that there is a significant connection between the learner’s previous knowledge and the available input. This led Blake to the interactionists’

model, according to which the best way to learn a second language is through social interaction where learners can negotiate the meanings in social environment. Gass maintains that “through negotiation of meaning learners gain additional information about the language and focus their attention on particular parts of the language. This attention primes language for integration into a developing interlinguistic system” (as cited in Blake, 2008, p.19). Finally, Blake pays attention to focus-on-form (FonF) model which is a task-based methodology, inviting student to solve particular tasks in collaboration with other learners or native speakers and thus they can make improvement in the second language acquisition.

Chapelle (2003), searching the answer to the question which interactions are important in the second language acquisition, gives a theoretical review of the interactions that exists in the computer assisted language learning (CALL). She cites Ellis who outlines three perspectives important to researchers regarding interaction in language acquisition: the interaction hypothesis, sociocultural theory, and depth of processing theory (p. 55). According to Ellis, the interaction hypothesis is related to the benefits of the learner from the face-to-face communication; the sociocultural theory puts an emphasis on the interlocutor and the internal mental voice of the learner in face-to-face communication and the depth of proccession theory pays attention to the level of cognitive processing of the learner when he/she is exposed to new input. Hence, Ellis points out the importance of two types of interactions, interpersonal (between people) and intrapersonal (in person’s mind) and the author adds another important interaction into the interpersonal types, which happens between the person and the computer.

All theories and perspectives that have been considered regarding the development of educational technologies and its inclusion into English language curricula are equally important. The process of educational technology development has its evolution path that can be discussed from different points of view. However, all those opinions and stances lead to a common goal, which is preparing language learners for the challenges they face in the modern world by successfully implementing modern technology and encouraging interaction inside as well as outside the classroom.

2. Previous research on the technology use in SLA

The field of the learning second or foreign language though application of technology is yet to be discovered and developed. It is a constantly growing area. What was unimaginable for language learners and teachers in the past is considered normal for today’s generation. Not only has the technology advanced but also it has taken over every aspect of our lives. The children nowadays do not feel the difference that technology has made as they were born and raised with it. However, someone old enough that has witnessed learning in the last two decades can surely tell the impact that technology made on the process of language learning. In order to move forward in the profession, as Chapelle (2003) suggests, we need to take into consideration that some developed software tools and tasks are beneficial to learners, whereas some are not.

Chapelle (2003) points out the difference that image and video depiction makes on the new vocabulary retention. She discusses a research conducted by Plass, Chun, Mayer, & Leutner on the second year German learner's vocabulary retention. According to the research, the use of video and image has proved very effective. In the research, which consisted of reading a story, 82 from 762 words are glossed with either English text combined with image or video, or only English text. The research shows that the vocabulary retention is the most successful when verbal and visual information is provided. Words containing only verbal information are on the second place and words containing only visual information are on the third place. The words for which no information is looked up are the most difficult to retain. The results from this research are very important as they prove that images play a significant role into vocabulary retention. Hence, the author concludes that this finding is useful to teachers, as it can assist in designing of the curricula that include more material containing image and visual information.

Furthermore, Chapelle (2003) explains two studies that influenced the design of multimedia program for learners of business English. The first study is related to subtitles for listening, conducted by Borrás & Lafayette, who investigated the effectiveness of optional subtitles as a means of modifying the input. They make a comparison between the speaking performances of learners who use computer-assisted material with and without subtitle option. The two groups are exposed to the same material, but one group has the option to see the video subtitles, whereas the other group watches the video without the subtitles. The results from the research are in favor of the group that has the subtitle option, as they demonstrated greater comprehension when they are asked questions about the content of the video. The conclusion is that the use of authentic video in multimedia environment is more useful if subtitles are integrated in it. The second study, stated by the author, regards the question if intelligent feedback on the errors should be included in the software design with the purpose of increasing the grammatical performance of the learners. Since the software that provides intelligent feedback of the error is more expensive than the software that only indicates the error, this issue is researched from software developer's point of view. The results are in favor of the software that provides intelligent feedback. The results of these studies, as Chapelle (2003) makes it clear, are important to further software development and the importance of the technology in language acquisition.

Chapelle (2003) again speaks about another study related to this field, which can be worth mentioning. This study, conducted by Sauro, investigated the use of voice chat for tasks that the learners are not able to complete in their native language, so they need an interaction with proficient or native English speaker. Sauro investigates the amount of talk the participants engage in and the number of instances when negotiation of meaning happens by recording, transcribing and examining the language. The study is neither compared to performing the tasks in face-to-face communication nor is amount of knowledge acquisition examined due to short time for conducting the study. Nevertheless, it is a valuable study as it shows that the Internet is of great assistance when it comes to negotiating the meaning since many examples for negotiating the meaning were recorded.

Judge (2010) refers to a pilot project about the use of Interactive Whiteboard in Ireland, which ran from 2005 to 2007. The project is not specifically related to the learning of second or foreign language, but it is valuable to take into consideration as it regards classroom lectures in general and English is one of the general subjects. Eight Irish schools participate in the project with two teachers from each school obliged to use Interactive Whiteboard in their lectures. The outcome of the project is that IWBs are well received by teachers and students. Moreover, it increases the motivation and enjoyment of both teachers and learners. On the other hand, concerns are expressed regarding the willingness of the teachers to consider IWB into their curricula, which means new lesson planning and extra preparation all the time. Nevertheless, the author states that teachers are satisfied by the new approach to teaching and the greater creativity resulted in increasing the motivation and participation by the students. What are teachers mostly impressed by is the board's visual and interactive capabilities which allows them to engage more effectively into a classroom with technology – savvy children. Furthermore, the students express satisfaction and amusement. One student even reports that study with IWB is similar to “learning in 3D”. Finally, the author compares the introduction of IWB to the previous government efforts of computerized laboratories, a project that we will later discuss, and the conclusion is that the benefits of IWB are greater in comparison to the disadvantages and the costs of computerized labs.

Blake (2008) introduces the Cultura project findings in order to emphasize the importance of new technology to learning languages. The cultura project, which was firstly introduced in late 1990s, refers to intercultural learning of languages. The point of the project is to allow L2 learners of two countries to improve their language competence through collaboration with partners from the other respective country. In the beginnings of the project, the students fill in a questionnaire regarding their work, leisure, gender, family and so on in their native language. The questionnaires are presented online and students are provided with online resources that are required for their investigation of the similarities and differences regarding their partner class's responses. The purpose of the project is to develop the sense of “otherness” as the author states, which means to learn not only the language, but also the cultural values of the other culture. Moreover, the main purpose is to point out that learning the culture is inevitable part of second language acquisition. In the process of completing their assignments, students from both countries participate in discussions of queries with partner students, they request for clarification, they watch films, and they read articles etc. Furthermore, video conferences can be added and as a final assignment, the students orally present their ideas in the class. One might think that the role of the teacher is diminished. However, as the author states, the results of the study are in favor of proactive approach and the necessity of a teacher, who plays a crucial role in organization of intercultural exchanges, organization and adaptation of the material etc. To sum up, the results of the project significantly contribute to the necessity of technology involvement in the language acquisition.

To conclude, all previous researches that investigated different types of technological application into the regular instruction, has proved that technology is not our enemy, as language teachers, but we need to keep up with the pace of the modern technology and use it for our benefit and the benefit of our students.

3. The situation with educational technology in the world

Blake (2008) asks the question why the students of second language should be interested in computer - assisted learning of language when they are previously introduced to the fact that learning is a social, face-to-face process. This is not far from the truth, having into consideration that the best way to learn a language is to travel to the country where it is spoken. However, as the author states, the economic situation and other factors contribute to inability of most students to make use of that opportunity, so only 3% are successful in the effort to spend time in the country where language is spoken. Hence, the next best thing is the application of technology in the process of English language learning. Blake (2008) always cites other researchers regarding the computer's usefulness such as Warchayer who says that computer is "text based medium that amplifies students' attention to linguistic form" and the computer is "more equitable and nonthreatening forum for L2 discussions especially for women, minorities and nonassertive personalities", Kern who points out that the computer is "a stimulus for increased written L2 production", Chun who considers computer as "less stressful environment for L2 practice" and Cummins & Sayers who say that computer is "an expanded access channel with possibilities for creating global language networks" (p.4). All of the statements that the author cites are actually very correct; the value of the modern digitalized classroom is immense. Blake (2008) puts out that network exchanges assist in greater engagement of individual students compared to oral classrooms. He even speaks about the opportunity for distance learning having into consideration the number of students that enroll each academic year, while the teaching capacities remain the same. Another valuable point that the author makes is the question why teachers of British and American culture should be interested in incorporation of the new technology into their lectures. Having into consideration that a student needs four to six years to reach a certain proficiency in the language, all language – related lectures are very important. He even cites Kramsch who makes it clear that language learning is not just skill – acquiring and skill - using but an opportunity for critical interrogation of the cultural knowledge.

3.1 Available educational technology in the world

As the use of the technology reached the dimension that it can no longer be considered a novelty, but something normal and very common, it is more than clear that it is inevitable in the overall teaching process, from designing of syllabi to generally the whole teaching course. As it cannot be avoided, the best thing to do is benefit from it as much as possible and accept the new role of the teacher, an individual who never stops learning in the life. Below, we shall make a review of the available technology at the disposal of today's teachers.

Harmer (2007) puts the technological resources into four categories: ways of showing, ways of listening, ways of finding out and was of composing. The first category includes overhead projector, flip chart and computer-based presentation technology. The overhead projector, which uses transparencies, is extremely versatile tool that can be used for various types of exercises, but due to the potential electricity

problems, the use has declined. The flip chart, as the author states, is very useful for making notes of the main points in a discussion, for amending, for changing points and the new digital self – writing flip chart is even more practical. Computer - based presentation technology, as the author says, “Has changed the world of classroom presentation forever” (p.187). It works with two pieces of equipment, a computer and a data projector, and anything on the computer screen can be displayed as a large version on a screen or a white wall, including videos, pictures, exercises etc. The IWB belongs to this category, but it requires more detailed explanation in the following parts of this paper. The second category includes cassette recorders, type recorders, CD players that need no further explanation. Moreover, the materials that are now available in digital formats revolutionized the access to listening as each student and teacher can download ESL materials that they would like to listen. The third category is wide. CD-ROMs are one of the tools that contain the same information as paper dictionaries, but they are easier to carry around. Electronic pocket dictionaries, as the author points out, are small electronic dictionaries that fit into the pocket. Nowadays they are improved with bigger screens; they can include several dictionaries as well as spellcheckers, currency converters etc. Online dictionaries are very convenient as they contain definitions and useful information as well as loudspeaker symbol so users can hear the words being spoken. Concordancers are useful when doing a word research or when designing material for the class, for example with blanking out the search word that students should guess after reading the concordance. The internet is the greatest source of information. It includes encyclopedias containing a lot of more information than dictionaries. Moreover, webquests, as Harmer states, serve for inquiry-oriented lesson on the Internet that includes higher-order thinking instead of just acquiring information. The fourth category offers many opportunities for students and teachers to compose materials. Here, the author gives special attention to word processing and editing, mousepals, chat and blogging, authoring and designing web sites. This category is of special importance as symbolizes the 21st century, an era of intensified self-expression and opportunities to familiarize yourself directly with another culture and all of that with the purpose of greater second language acquisition.

Blake (2008) uses the classification of Godwin – Jones to divide the Internet tools to first and second-generation Internet tools. The first-generation Internet tools include e-mail, electronic mailing list and discussion forums known as bulletin boards. The possibility to attach photos, graphics and even video and the option to use non-Roman fonts make the use of e-mails very attractive. Electronic mailing lists are very useful for distribution of the same content to many users at the same time. The role of discussion forums, which can include voice, is immense in improvement of general English knowledge, especially the speaking skill. Blogs and wikis are second-generation tools as the author points out. Blogs are mostly personal or journalistic in nature; they allow students to express their own opinions and to reach out greater public. Thus, they can mostly improve their writing skills and make friendships or develop further discussion issues with others interested in their blog. Wikis are similar to blogs, with the difference that they are mainly a group work. Any participant can add or modify the content and the result is collaborative writing and project-based work.

To sum up, regardless of the category that the technological tools belong to, or in other words, regardless of the division that the individual author makes, the current situation is that technology is advancing every day. A modern, 21st century teacher should not fear the technology, but he should embrace it and try to put it in service of improving the language competences of his students.

4. The situation with educational technology in Macedonia

Is Macedonia following the world's trend of digitalization and technology incorporation in the process of education? The Ministry of information society and administration of the Republic in Macedonia (Министерство за информатичко општество и администрација, 2010) reported that the schools in the Republic of Macedonia are going through the historical process of wider ICT integration leading to modern digital society and economy. The investment in education, as the Ministry claims, is one of the strategic priorities of the Government of the Republic of Macedonia having into consideration the long – term contributions of the quality and modern educational system. For that purpose, the project “Computer for every child” and the strategy for increasing the e-content in education are launched.

4.1 Computer for every child in the Republic of Macedonia

Zhivanovikj (Живановиќ, 2010) claims that the digitalization and computerization of the school in the Republic of Macedonia started developing in 2002, after receiving the Chinese donation for introduction of ICT in the elementary and secondary schools. Afterwards, the state institutions took the need for systematic reforms in the education in consideration, in order to keep in pace with the global and modern educational societies. This led to, as the author states, elaboration of new educational policies and strategies for effective and innovative use of ICT in education. Therefore, in 2005, the National program for development of education 2005-2015 was introduced. Zhivanovikj cites the program and she says that the program “shall offer to children and young people an education that nurtures and develops their capacities, respects their interests and abilities and offers opportunities for selection and realization of one-selves through educational processes” (p.7). For effective integration in the social, economic and political life, the knowledge of ICT is essential. The program, as the author says, points out the necessity for development of ICT literate teachers that shall be trained to apply the ICT equipment into the lessons and instruction.

Hosman & Cvetanovska (2013) claim that a long time ago, many countries tried developing the program of computerization, which resulted in complete failure, as cited in Wesley and Franks. The attempts in the countries resulted in wasting of public sums, unused and misapplied technology as well as the beginning of a “blame game” which was related to teachers. Now, let us see the project and its results in Macedonia. Nobody was able to get a clear picture of the situation due to the lack of professional documentation and explanation of the authorized bodies, but the reports and papers are based on evaluation reports, conversations, on-line reports, educational web sites, as Zhivanovikj (Живановиќ, 2010) explains.

According to Zhivanovikj (Живановиќ, 2010), the subject for computer science was firstly introduced in 1986 in Macedonia. In 2002, the donation of 6000 computers as well as 6000 licenses for Windows operating system happened. However, this was insufficient, so the Macedonian government reached an agreement with USAID as a strategic partner in ICT integration. USAID initiated three project as follows: e-Schools (2003-2008), Macedonia Connects (2004-2007) and the Primary Education Project (2006-2011). This led to, as the author puts out, the introduction to the project “Computer for every child” from 2006 on. The purpose of the project was as Zhivanovikj cited Andreeva, to provide a computer for every child, software solution and tools for each subject, advanced ICT skills of teacher as well as students, national system of testing of students and interactive online instruction. The Ministry of education science, as well as the Ministry of information society were responsible for realization of the project. A 21 million dollar investment and provision of about 100.000 desktop computers, was it worth the price? That question concerns most of the more educated and critically directed public in Macedonia.

Hosman & Cvetanovska (2013) reviewed the project from the perspective of teachers, regarding the levels of concern and levels of use. They made a survey on that question, a research funded for three years. As they state, most of the teachers went through the trainings for ICT skills, some of them elementary, some of them intermediate and those that had basic ICT skills were able to attend advanced trainings. They were surveyed on many question and it was followed by discussion of the results. If the goal of the project was to implement the technology into the classrooms of the primary and secondary schools successfully and to conduct some trainings of the teachers for the use of ICT, than the project can be regarded as successful. However, the survey shows that the first goal of the project, the implementation of the ICT in instruction was not reached. On one hand, the survey showed that most of the teacher use computers in their daily life and for searching teaching resources. On the other hand, they held on to traditional instruction, without the use of computers for many reasons. The conclusion of the authors is that even though most of them progressed in personal life and class preparation that was not sufficient for making the transition of using technology in the classroom. From the survey of Hosman & Cvetanovska, it can be concluded that the teacher received one-time training, which is not sufficient, and most of them are interested in other trainings of ICT skills. What is more, teachers expressed concerns about the issue that students, as a modern generation, are more computer-literate compared to them, hence they were afraid that they will lose control over the lesson in the classroom, they will lose authority, or that students will ask questions that they will not be able to answer, so the insecurity issue is raised. Another issue that teachers point out is that they were trained to use window operative system, but the Linux operative system was actually installed to the school computers. Furthermore, teachers pointed out the issue that schools lack of a person employed for maintenance and upkeep of the computers installed. Therefore, this led to computers just sitting in front of the students without a possibility or a need to be turned on. Finally, the constant changes of local government led to inability to fully reaching the goals of the project.

4.2. Experiences with the project “Computer for every child” in Ireland

The Macedonian Government project of “Computer for every child” was not unique. In fact, Macedonia, as a developing country, introduced the project too late, when the experience from other countries were already proven negative. Judge (2010) in his article considers the introduction of the same project in Ireland. In fact, Ireland started to computerize the schools in 1990s. In the period of 1997-2000, as the author states, Ireland spent 51 million euros on investment in ICT for schools. However, the introduction of ICT in schools has suffered for more or less the same reasons as those in Macedonia, such as underfunding or lack of guidance. The use of ICT was left to personal motivation of the teaching staff to integrate ICT in their instruction as well as their willingness to motivate their colleagues to apply the ICT into the classroom activities. Moreover, principals of the schools motivated the wealthy parents to fund the purchase of up-to-date technology, which led to uneven development of ICT on the national level. Hence, the project of school computerization can be regarded as unsuccessful.

5. Conclusion

The paper introduces theories related to application of educational technology as well as previous research that justifies the necessity for technology integration in education. In the following text, an overview of the available technological resources is given, regarding two different point of views, but including the same technological resources. Then, the introduction of the project “Computer for every child” is explained regarding Macedonia and Ireland.

To sum up, as computerizing schools in the two countries concerned has shown some drawbacks, the interactive whiteboard (IWB) might be one solution or the latest technological advance that can assist in instruction. Barber, Cooper and Meeson (2007) give a detailed explanation of the software and the types of interactive whiteboards as well as their various functions. IWB has the following functions: it projects everything on the computer to the board, but in addition, students and teachers can manipulate with the images on the board or write on it using special pens or their fingers. Moreover, everything on the board can be printed later and the ability to manipulate texts and graphic around the board, do the listening exercises, or display anything on the Internet on the board makes it very attractive. Barber, Cooper and Meeson state that IWB is expensive and powerful tool, but it is not worth investing in it, if the application is not appropriate or if it is not used in all parts of the lesson. They emphasize the need for proper positioning of the board, so that all students can approach it as well as the need for classroom organization, so the board can be used in all classroom activities, such as introduction, presentation, independent or group work etc. Furthermore, they point out that IWB cannot replace the role of the good teacher, but they can support teaching in different ways and a good professional should “harness its potential and maximize the use of this technology (p. 41).

Therefore, one might suggest that IWB are nowadays the best technological option for classroom instruction so instead of computerization of classrooms, the governments should consider the option of investing in IWB for primary and

secondary school and in-depth training of the teaching staff to redesign their curricula and apply the IWB in their instruction. IWB will not take over the control of the teachers in the classroom, as it was feared that computers would do, because the teachers are the only ones in control of it. Moreover, the attention of the students will be pointed towards the board and not towards the computer monitors. In the end, IWB offers variety of attractive options that can engage students into the lesson so the result could be increased motivation and more successful lesson. However, the overall success depends on the individual teachers and their decision not to fear the advances of technology, but embrace the change and make the most of it.

References:

- Barber, D., Cooper, L. & Meeson, G. (2007). *Learning and teaching with interactive whiteboards: Primary and early years*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Blake, J. R. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Chapelle, A. C. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*, Pearson Education Limited, England.
- Hosman L. & Cvetanoska M. (2013). Technology, Teachers, and Training: Combining Theory with Macedonia's Experience, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol. 9, Issue 3, pp. 28-49
- Judge M. (2010). *Documenting teachers' and students' experiences with interactive whiteboard in Ireland: Key findings from an Irish pilot project* in *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice* (ed. Thomas M. & Schmid C.E.), Hershey, New York.
- Ouyand, R. J., & Stanley, N. (2014). Theories and research in educational technology and distance learning instruction through blackboard. *Universal Journal of Educational Research* 2(2), 161-172.
- Живановиќ, Р. (2010). *Употреба на компјутери и интернет во образовниот систем на РМ*. Скопје, Метаморфозис
- Министерство за информатичко општество (2010). *Национална стратегија, стратегија за развој на е-содржини 2010-2015*, Скопје: Министерство за информатичко општество.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЧЕСКОЙ НОМИНИЦИИ

Ольга Чарыкова

Заведующий кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского
государственного университета

Аннотация

В статье рассматривается метафора как особый способ восприятия и постижения мира. На основе анализа примеров флористической метафоры в русском, английском, немецком и испанском языках проводится мысль о существовании в национальных концептосферах универсальных, национально специфичных и индивидуальных метафорических концептов. При объективации метафорического концепта в языке определённой этнической группы национальная специфика может репрезентироваться на уровне лексем, семантем и семем. На уровне лексем национальная специфика проявляется в том, что из двух соотносимых единиц сопоставляемых языков метафорическое значение имеет лексическая единица только одного языка. На уровне семантем национальная специфика проявляется в том, что соотносимые лексемы сопоставляемых языков имеют отличия в количестве производных семем и/или направлении метафоризации. На уровне семем национальная специфика выражается в том, что соотносимые метафорические значения лексем сопоставляемых языков имеют некоторые отличия в составе сем. Наиболее частотным является проявление национальной специфики на уровне семантем.

***Ключевые слова:** концепт, концептосфера, метафора, национальная специфика.*

Когнитивная лингвистика ввела в научный обиход категории, с помощью которых стало возможным говорить о процессе усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков.

В последние годы в лингвистической науке основополагающим стал постулат о том, что каждый естественный язык отражает специфический способ концептуализации мира определённой этнической общностью. Особую роль в когнитивных процессах играет метафора, в которой наиболее наглядно

отражается национальная специфика мировосприятия, что обуславливает важность исследований, направленных на выявление общих закономерностей и национально-культурных особенностей концептуализации действительности представителями различных лингвокультурных общностей и необходимость описания возможных моделей её метафорического осмысления.

Бесспорным является тот факт, что можно говорить об универсальных и национальных компонентах концептосферы той или иной этнической общности. Наличие универсальных, общечеловеческих концептов связано с тем, что при всей естественной разнице географических ареалов можно считать, что в действительности на Земле существует один тот же *земной мир*, в котором вещи предстают для всех людей Земли с общей объективной дискретностью и одинаковыми сходством – различием: дерево везде похоже на другое дерево, а не на солнце. Это не может не отражаться в сознании разных этносов и (хотя и в разной степени) в их языках. Формирование концептов общечеловеческого характера обусловлено практическими или наглядно-опытными знаниями о предметах (например, таких, как вода, камень, огонь).

Вместе с тем разные народы могут иметь отличные от других этносов (иногда в очень значительной степени) условия обитания, что определяется, с одной стороны, природными (физико-географическими) факторами, а с другой – культурными (социально-историческими). Указанные факторы обуславливают специфику классификации элементов действительности, поэтому в картинах мира разных этносов членение одного и того же фрагмента внеязыковой реальности может строиться на разных основаниях. Таким образом, национальная картина мира, которая представляет собой совокупность концептов, являющихся базой национального мышления, включает как универсальные, так и национально-специфичные концепты. При этом универсальные концепты могут приобретать национальные признаки. Так, для жителя Африки прототипом дерева будет пальма, для жителя Финляндии, вероятно, сосна, для россиянина – берёза.

Национальная система концептов включает как единицы, зафиксированные в языковых знаках, так и такие, которые не выражены средствами национального языка (поэтому при сопоставлении разных языков выявляются лакуны), но существуют в национальной концептосфере и обеспечивают национальную мыслительную деятельность. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира.

Образование метафорических концептов является универсальным свойством человеческого мышления, поскольку отражает творческую интерпретацию окружающего мира, в основе восприятия которого лежит опыт. По справедливому утверждению В.Н.Телия, метафора - наиболее мощное средство формирования новых концептов, то есть отражение в языковой форме

нового знания о мире – эмпирического, теоретического или же художественного освоения действительности (Телия 1988, с. 48).

В основе образования метафоры лежит такое свойство человеческого мышления, как ассоциативность. Метафора является результатом психологических ассоциаций (главным образом по сходству), вызываемых у людей предметами и явлениями внешнего мира. Нельзя не согласиться с мнением Б.А.Серебренникова: «Ассоциации по сходству имеют огромное значение в создании структуры языков. Сравнение одного предмета с другим является одним из наиболее мощных средств познания окружающего мира» (Серебренников 1988, с. 89).

На основе всего выше сказанного можно утверждать, что в картине мира определённой языковой общности могут быть выделены универсальные (межъязыковые, общечеловеческие), национально специфичные и индивидуальные метафоры. Для их выявления представляется целесообразным провести сопоставительный анализ метафорических значений лексических единиц, номинирующих определённую сферу внеязыковой действительности (например, растительный мир) в разных языках.

Лексика, объединённая семой «растение», имеет важный аксиологический статус в языках мира, поскольку называет реалии, связанные с удовлетворением таких потребностей человека, как питание и защита от негативного воздействия внешней среды. Релевантность указанных лексем для национального языкового сознания обуславливает широкие возможности образования производных значений, так как метафоризации подвергаются в первую очередь единицы лексических полей, репрезентирующих наиболее важные для носителей языка участки внеязыковой действительности.

При сопоставлении флористической метафоры у представителей разных культур выявляется ряд универсальных метафор. Это, например, метафорические значения лексем, называющих такие компоненты растения, как *корень, ствол, цветок, плод (зерно, семя)*, а также единицы, объединённые семантическим компонентом «фаза развития растения» (*цвести, цветущий, зрелый, отцветать, увядать*).

Противоположная тенденция проявляется в эндемичности метафорического значения, то есть образовании его только в одном из сопоставляемых языков. Например, по данным О.И.Мусаевой, в испанском языке лексема *bellota* (*жёлудь*) приобретает следующие метафорические значения: бутон гвоздики, украшение позумента, верхушка рога быка, сосуд для ароматических веществ, лексема *ajo* (*чеснок*) имеет значение «грубое выражение, ругательство» (Мусаева 2005, с.11), в русском же языке они не метафоризируются. В свою очередь эндемичными для русского языка являются, например, метафорические значения таких слов, как *лопух* – простоватый человек, *сморчок* – маленький, малосильный или невзрачный, морщинистый человек.

Направления переноса у соотносимых лексем разных языков могут совпадать. Так, русское слово *дебри*, испанское *bosque* (лес), немецкое *das Dickicht* (чаща, гуща, заросли) во всех названных языках имеют производные значения, связанные с трудностями понимания в мыслительной сфере. Но чаще, совпадая по основному значению или/и по одному или более производных, соотносимые эквиваленты обязательно имеют семемы, не совпадающие по признаку переноса и направлению метафоризации. Например, русская лексема *лист* и немецкая *das Blatt* имеют метафорическое значение в обоих языках, однако употребление лексемы *das Blatt* для обозначения лопатки в анатомии животных возможно только в немецком.

Следовательно, даже если метафоризируются соотносимые лексические эквиваленты сопоставляемых языков, полной идентичности не наблюдается, поскольку в этом случае национальная специфика проявляется в количестве производных значений и/или направлении метафоризации. Рассмотрим ещё примеры. Русская лексема *зерно* и английская *grain* представляют собой соотносимые эквиваленты и метафоризируются. Общим для обоих языков является производное значение «отдельная частица, небольшая доля, крупинка какого-либо вещества». Например: *Где-то в кварце блестело золото крупными зёрнами* (В. А. Обручев). *She made such a dish that we couldn't eat: there were even grains of salt.* Метафорический перенос осуществляется по признаку «размер». Этот признак лежит в основе переноса и в случае использования анализируемых единиц в абстрактном значении в контекстах типа: *Есть чувство правды в сердце человека, Святое вечности зерно* (М.Ю. Лермонтов). *A grain of truth* – зерно истины. *Not a grain of truth* – ни крупинки правды.

Метафорическое значение лексемы *зерно* – «зародыш, исходное начало; ядро чего-либо», основанное на переносе по признаку «фаза биологического существования», присуще только русскому языку. Например: *Вчерашняя смерть не содержит ли в себе зерна сегодняшнего возрождения?* (М. Е. Салтыков-Щедрин). В английском же оно передаётся посредством других лексем.

Следует отметить, что соотносимая с русской лексемой *зерно* английская лексическая единица *grain* более многозначна и имеет, помимо проанализированных, следующие значения: 1) гран (= 0,0648г); 2) зернистость, грануляция; 3) волокно, жилка, фибра, нитка; 4) строение, структура; 5) природа, характер, склонность; *in grain* – по натуре, характеру; 6) грена, яички шелкопряда. Думается, что использование данной лексемы в первом значении (мера веса) обусловлено переносом по признакам «форма» и «вес», во втором – «свойство», «качество», в третьем – по признаку «форма», в четвёртом – «структурное множество», в пятом – «фаза биологического существования» (начало чего-либо, источник развития), в шестом – «форма».

Сочетание *to dye in grain* используется в значениях: 1) окрашенный в пряже; прочно пропитанный краской; 2) стойкий, выносливый. В первом случае перенос осуществляется по признаку «структурное множество», поскольку имеется в виду, что каждая частица вещества пропитана краской, что обуславливает стойкость, прочность окрашивания. Ассоциация со стойкостью, прочность определила в свою очередь возможность употребления данной лексики для характеристики стойкого, выносливого человека.

Переносное значение 5 («натура, природа, характер, склонность») обусловило употребление словосочетания *against the grain* – технич. - против (древесного) волокна; (*The joiner planed wood against the grain* = *Столяр строгал дерево против волокна*), а также значение «против желания, наперекор естественной склонности, не по душе, не по нутру». Например: *Everything in fact, was driving him towards the simple solution of Irene's return. If it were still against the grain with her, had he not feelings to subdue, injury to forgive, pain to forget?* (J. Galsworthy. "In Chancery", part II, ch. II). *Всё решительно толкало его к единственному простому выходу – вернуть Ирэн. Если ей это и не совсем по душе, то ведь и ему придётся подавить свои чувства, простить обиду, забыть страдания!*

При сопоставлении производных значений русской лексики *роза* и соотносимой с ней испанской лексики можно увидеть, что общим для них является обозначение архитектурного украшения готических окон (или самого окна) в виде круга с переплетом из радиально расходящихся от центрального кружка лучей. Кроме того, в русском языке данная лексема (только во мн. числе) может употребляться для обозначения румянца. Например: *Принцесса сказала: «Надеюсь, что розы скоро вернутся на это хорошенькое личико»* (Л.Н. Толстой. *Анна Каренина*).

В испанском языке *роза* тоже ассоциируется с цветом и нежностью лица, однако используется только в составе сравнения: *cutis como la rosa* - *кожа [лица] как роза*. Специфичными для испанского языка являются следующие значения лексики *rosa* : 1. бант или украшение, похожее на розу, сделанное из лент или других вещей; 2. определенное кушанье из жареного теста; 3. розовый бриллиант; 4. вид кометы; 5. время сбора цветов шафрана.

Специфичным для русского языка при сопоставлении с испанским оказалось использование лексики *роза* для графического изображения повторяемости направления ветров в каком-нибудь определенном месте (*роза ветров*).

Таким образом, совпадая по исходному значению в разных языках, соотносимые лексемы имеют значительные расхождения в количестве

переносных значений и их направлениях, то есть национальная специфика обусловлена количеством и особенностями семем в структуре семантемы.

Национальная специфика может проявляться и на уровне семем, а именно в объёме и структуре сопоставимых значений. Например, процесс отделения зерна от шелухи переосмысливается в русском (*отсеивать*) и английском (*to seed*) по признаку «отделять ненужное». И хотя в данном случае значения в обоих языках практически совпадают, можно говорить об отличиях в составе сем, так как в английском данное слово употребляется только в спортивной терминологии, где означает «отбирать более сильных участников состязания». Интересно, что в испанском языке данная семема передаётся другой лексемой (*florear*) и при частичном совпадении набора сем имеются отличия в их составе (испанское *florear* и английское *to seed* означают «отбирать лучшее», русское *отсеивать* – «отбрасывать худшее»).

В национальных картинах мира разных этносов одни и те же объекты могут получать разные оценочные характеристики, потому что их представители выделяют и фиксируют разные стороны одного и того же явления. Например, наименование плода смоковницы (*figa*) в русском языке употребляется для обозначения сжатого кулака и имеет отрицательные коннотации, а в испанском языке его соотносимый эквивалент *breva* развивает ряд метафорических значений с положительными коннотациями (сорт сигар, выгодное, нетрудное дело, неожиданное преимущество). В русском языке прилагательное *трухлявый* имеет отрицательные коннотации, а его соотносимый немецкий эквивалент *murbe* приобретает производные значения с положительными коннотациями – «мягкий, нежный» (о приготовленном мясе) и «рыхлый, рассыпчатый, тающий во рту» (о печенье). Следовательно, отбор признаков, лежащих в основу метафоры, национально специфичен.

Обращает на себя внимание тот факт, что языковая метафора в разных языках базируется преимущественно на признаках конкретно-чувственного характера, фиксируемых в сознании в результате эмпирического освоения действительности и перцептуальной наглядности. Определенные качества и свойства, присущие растениям, переосмысливаются людьми и прямо или в трансформированном виде ложатся в основу метафорического переноса. При отличиях в восприятии и концептуализации компонентов растения у представителей разных культур выявляется и ряд общих закономерностей. Наиболее релевантными представляются признаки пространственно-геометрического характера, признак трансформации, перехода из одной формы существования в другую, а также выявляемый в значительной части лексических репрезентаций признак «наличие потенциала развития».

Направления метафорических переносов и семантические признаки, по которым они осуществляются, универсальны. Национальная специфика проявляется только в преобладании того или иного типа в конкретном языке.

Что касается индивидуальных концептов, то наиболее ярко их специфика проявляется в художественной речи и связана с творческим переосмыслением национальной картины мира на основе специфических индивидуально-авторских ассоциаций. Например: *зёрна глаз, куст головы* у С.Есенина, *завязь женских качеств* у Ю.Олеши, *заросль итыков* у М. Булгакова.

Если образование языковой метафоры становится выражением общего для всех носителей языка опыта, а совпадение знаний о мире обуславливает совпадение ассоциаций, то художественная метафора отражает индивидуальное видение мира.

Таким образом, метафора представляет собой особый способ восприятия и постижения мира и может быть универсальной, национально специфичной и индивидуальной. Наиболее полно представлена национально специфичная метафора. Национальная специфика может проявлять себя: 1) на уровне лексем, когда из двух соотносимых единиц сопоставляемых языков, совпадающих по исходному значению, метафорическое значение имеется только в одном из них, а в другом метафоризации не наблюдается; 2) на уровне семантем, когда соотносимые лексемы метафоризируются в обоих языках, но имеют отличия в количестве производных семем и/или направлении метафоризации; 3) на уровне семем, когда соотносимые метафорические семемы имеют отличия в составе сем. Национальная специфика второго типа является самой частотной.

Литература

1. Мусаева О.И. Флористическая метафора как фрагмент национальной картины мира (на материале русского и испанского языков): автореф.дис. ...канд.филол.наук. – Воронеж, 2005.
2. Серебренников Б.А. К проблеме сущности языка //Общее языкознание. - М.: Наука, 1970.
3. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция//Метафора в языке и тексте. - М.: Наука, 1988.

НАИМЕНОВАНИЯ ЖИЛИЩА В ВОРОНЕЖСКИХ ГОВОРАХ В ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Чурсина Дарья

ВГУ филологический факультет
dasha-lysykh@yandex.ru

Аннотация

В данной работе представлены результаты исследования наименований жилища и его частей в воронежских говорах, которые помогают изучению особенностей семантики диалектного слова в его соотношении с культурными реалиями, анализу парадигматических связей слов в диалектной системе, а также дают представление об особенностях региональной языковой картины мира.

Ключевые слова: диалект, история языка, историческая диалектология, этнолингвистика, языковая картина мира.

Предметы крестьянского быта устаревают, с течением времени заменяются другими, однако они сохраняют свои наименования в говорах. Поэтому задача современного диалектолога – успеть зафиксировать уходящую лексику, на диалектном материале изучить процессы исторического развития языка, установить взаимоотношения между историей языка и историей народа. Данные обстоятельства обуславливают значимость работы, в которой предложен анализ связей между языковыми и культурными явлениями.

Актуальность исследования заключается в недостаточной изученности вопросов, связанных с характеристикой важнейшей составляющей крестьянской материальной культуры, – жилища русского человека.

Методом сплошной выборки была выявлена 261 лексема, называющая жилище и его части. Данные наименования составляют тематическую группу «Жилище», включающую 7 тематических подгрупп:

- 1) общие названия дома (57 лексем);
- 2) названия комнат (29 лексем);
- 3) названия частей дома (94 лексемы);
- 4) названия элементов внутреннего убранства (46 лексем);
- 5) названия пристроек к дому (16 лексем);
- 6) названия каркаса, материалов для постройки дома (13 лексем);
- 7) названия дополнительных внешних приспособлений дома (6 лексем).

На основании проанализированного фактического материала можно сделать следующие выводы.

1. Тематическая группа наименований жилища системно организована, включает как родовые наименования, так и видовые характеристики реалии.

К примеру, родовым наименованием лавки является лексема *койник*, бытующая в значении 'лавка'. Видовыми названиями следует считать лексемы, обозначающие конкретные виды этой реалии, выполняющие различные функции: лавки для спанья (*зад, задник, коник, примост, примосток*), для посуды (*судница, судняя лавка*) и др.

Кроме того, отдельные лексемы могут вступать в отношения синонимии, которые отражают разные способы номинации одной и той же реалии. Приведём примеры: **общие названия дома:** *домочек, изба, хата, хатёнка, хатунка, хижка* и др.; **общие названия жилой комнаты:** *горенка, клеть, комлатка, комлишка* и др.; **общие названия углов дома:** *вугол, кут, куть, куток*, **общие названия кровати:** *койка, кырвать, корвать*.

2. Многие диалектные слова полисемантичны. Многозначность определяет тот факт, что одна и та же лексема может входить в разные лексико-семантические группы, что определяет подвижность слов внутри тематической группы.

К примеру, лексема **связь** используется для обозначения одного дома, объединённого сенями, для обозначения двух домов, соединённых сенями, а также в качестве номинации сеней, объединяющих два дома (*У нас изба, а у саседий связь* – с. Верхний Игорец Бобровского района; *А связь эта там хата и тут хата и сенцы прамеж них* – с. Верхнее Турово Нижнедевицкого района).

Трёхкамерный дом или *связь* состоял из жилой комнаты (*хаты*) и одной нежилой (*клет*и или *светлицы, горницы, обедника*, которые также могли быть постоянным жилым помещением, если отапливались печью), соединённых сенями. Этот тип дома в отличие от двухкамерного (из жилой избы и неотапливаемых сеней) был свойственен зажиточным, большим по численности семьям. По сведениям из села Ломово Землянского района, *сичас связи ни струють*. Вероятно, это связано с тем, что уклад жизни в деревне изменился, и большие семьи, которые ведут общее хозяйство, в настоящее время редкость.

Ещё одним примером являются лексемы *судник / судница*. Номинации встречаются в значении 'кухня' (*Памыла пол у судницы* – с. Ячейки Эртильского района), 'угол': *Качельки стајать в судники* (с. Никольское Грибановского района), а также с семантикой 'лавка около печи, предназначенная для посуды': *Малако на судницы вазьми* в с. Староникольское Хохольского района. При этом первые два значения являются метонимическим переносом со слов *судник / судница* с семантикой 'лавка около печи, предназначенная для посуды', то есть номинация предмета интерьера переходит на название помещения и угол внутри него.

Полисемантичность диалектного слова во многом объясняется тем, что оно имеет сильный мотивировочный признак, отражающий синкретизм семантики. С другой стороны, появление нового значения возникает в результате переноса значения с одной реалии на другую. Это происходит вследствие нейтрализации мотивировочного признака и возникновения

ассоциативной связи с другим денотатом, что приводит к асимметрии семантики.

Например, в воронежских говорах фиксируются лексемы *курушка* и *избушка-курушка* в значении 'старая небольшая изба'. Можно предположить, что это слово первоначально обозначало *курную избу*. Как отмечал исследователь псковских говоров Н.И. Цветков, в большинстве крестьянских жилищ до последней четверти XIX века преобладали русские печи, топившиеся по-чёрному. Избы с такими печами назывались курными, и не имели вытяжной трубы для выхода дыма, он выпускался через дверь [Цветков 1997: 90]. С начала XX века стали быстро распространяться белые печи с трубой, выведенной через потолок избы на улицу, и название с курной избы было перенесено на любое старое, несовременное жилище. Таким образом, произошло переосмысление исходной семантики – расширение значения слова. Кроме того, бытование слова поддерживается особенностями употребления – наличием рифмы: *избушка-курушка*.

Этот процесс зафиксирован и в лексемах *бендежка*, *бильдежка*, которые изначально бытовали в вариантах *бильдюга* и *бильдюженка* и были отмечены в памятниках письменности Воронежской области XVII в. в значении 'небольшая крестьянская изба, построенная из мелкого леса' [Хитрова 1972: 77-79]. Вероятно, это значение развилось на основе переноса по смежности первоначального значения 'жердь, дубина, палка': строение получает наименование от названия строительного материала, так называемых *бильдюг*. С исчезновением реалии слово было переосмыслено носителями говоров. На данный момент лексемы бытуют в значении 'комната дома, часто подсобное помещение'.

3. Этимологический анализ позволил выявить лексику со славянскими корнями и заимствованную. Наблюдения показывают, что большая часть лексики имеет славянские корни (общеславянские, восточнославянские или собственно русские).

Было выявлено 19 заимствованных корней: 1 из французского (*табурет*), 1 из польского (*рандата*), 5 заимствований из германских языков (*кухня*, *хибара*, *фортка*, *хижа*, *изба*), 2 из греческого (*кровать*, *комора*), 3 из латинского (*комната*, *коридор*, *терраса*), 3 из тюркских языков (*бильдюга*, *лачуга*, *саман*), 1 из иранских (*хата*), 1 из фино-угорских (*лабаз*), 1 из английского (*веранда*), 1 из итальянского языка (*багет*).

Кроме того, диалектный материал ярко демонстрирует особенности процесса освоения заимствованных слов, которые подвергаются фонетической трансформации: *табуретка* → *тыбаретка*, *тумбаретка*; *кровать* → *корвать*, *крьвать*; *фортка* → *хвортка*; *веранда* → *гаранда*, *реранда*.

4. Для диалектных наименований жилища характерны следующие мотивировочные признаки:

А) по внешнему виду: *завалёнка*, *гнилушычка*;

Б) по размеру: *девятерик*, *десятерик*, *четверик*, *семерик*;

В) по материалу, из которого построено жилище: *каменка*, *землянуха*, *саманка*;

Г) по способу постройки: *мазанка*, *мазануточка*;

Д) по месту расположения реалии: *всхожая, верхняк, захатник, зад, задворки, задник*.

5. Диалектным названиям жилища свойственны отношения вариативности, которые проявляются на фонетическом и словообразовательном уровнях и обусловлены устной формой существования диалектного языка.

В частности, были выявлены фонетические варианты: *вершняк – верхняк, девятерик – дифтярик; кухнёнка – кухаёнка, подокончина – подоконьшина*, и словообразовательные варианты: *халупа – халупка; хибара – хибарня, каменка – каменца, мазанка – мазануха*.

6. Анализ ареальных особенностей наименований жилища показал, что локализмы составляют значительную часть исследуемой лексики (71%) . Вероятно, большая доля узколокальных номинаций объясняется наличием широко представленной вариативности. Лексемы общерусского распространения составляют 7%, южнорусские – 9%, бытующие в южнорусском наречии и среднерусских говорах – 6%, распространенные в севернорусском и южнорусском наречиях – 6%, на территории позднего заселения и в воронежских говорах – 4%. Большое количество исследуемых номинаций вводится в научный оборот впервые.

7. Рассматриваемая лексика раскрывает особенности восприятия окружающего мира диалектоносителями и специфику его языковой репрезентации. Диалектная картина мира отражается в структуре тематических и лексико-семантических групп. Дифференциальные признаки, на основании которых выделяются данные группировки, свидетельствуют об особенностях сегментации действительности. Количественные параметры, а именно «наполненность» отдельных ТПГ указывают на значимость общих номинаций жилища, названий комнат, частей жилища и внутреннего убранства дома.

Диалектная картина мира выражается также в наличии архаичной лексики и консерватизме реалий. Например, в говорах сохраняются наименования жилища старого типа, являющегося ярким этнографическим признаком региона (*мазанка, саманка, рубленая хата* и др.)

Кроме того, характерной особенностью диалектной картины мира являются образность и эмотивность. Яркая образность проявляется в таких номинациях, как *круглая хата, святой угол*. Эмоционально-экспрессивная окраска отражается в лексемах с уменьшительно-ласкательными суффиксами, особенно в ТПГ "общие названия дома" (*развалюшка, гнилушечка*). Это может быть гендерной особенностью носителей языка, так как диалектный материал чаще всего черпается из женской речи, а женщинам свойственно использование уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Таким образом, результаты исследования, обобщающие диалектный материал, помогают изучению особенностей семантики диалектного слова в его соотношении с культурными реалиями, анализу парадигматических связей слов в диалектной системе, а также дают представление об особенностях региональной языковой картины мира.

1. Хитрова В.И. Местная лексика в языке воронежских рукописных памятников XVII – первой четверти XVIII веков : дисс. ... канд. филол. н. / В.И. Хитрова. – Воронеж, 1972. – 440 с.
2. Цветков Н. И. Традиционное крестьянское жилище Псковской губернии: II половина XIX – начало XX в. // Псков, – 1997. – №6 – С.86–91.

ПОСТАВЕНОСТА НА КОМУНИКАЦИСКИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТАВНИЦИ

Флорина Шеху¹, Татјана Котева Мојсовска²

¹ Вонреден проф.д-р, Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“,
УКИМ, Скопје,
e-mail: florinashehuloli@yahoo.com

² Редовен проф.д-р, Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“,
УКИМ, Скопје,
e-mail: tanja.koteva@yahoo.com

Апстракт

Еден од факторите за квалитетно остварување на наставничката дејност и професија престапува придавањето на значење на очекуваните комуникациски компетенции во иницијалното образование на наставниците од основното образование. Посебно што современата настава и учење на учениците од основното образование, престапува основа за нивен понатамошен равој и приод кон различните начини на усвојување и унапредување на сопствените знаења, способности и вештини. Во однос на наставниците, иницијалното образование претпоставува основа за базично формирање на наставничкиот профил, третиран низ аспектите на знаењата, способностите, вештините и умеењата. Процесот на иницијална обука за наставник во основно образование, почнува, тече и се заокружува испреплетено низ стекнување на комуникациски компетенции, потребни за старатување и вклучување во воспитно-образовна практика. Затоа прашањето за поставеноста, осмисленоста и вреднувањето на комуникациските компетенции на наставниците во време на нивното иницијално образование, заслужува посебно педагошко третирање. За таа цел е спроведено истражување од квалитативна природа, со користење на дескриптивен и компаративен метод на истражување и примена на анализа на содржина како техника на

истражување. Примерокот на истражување ги опфаќа дескрипторите на студиските програми за иницијално образование на наставници за основно образование на државните универзитети во Р.Македонија.

Клучни зборови: комуникациски компетенции, наставници, иницијално образование.

Значење на поставеноста на комуникациските компетенции

Комуникациските компетенции се едни од основните компетенции, потребни за квалитетно остварување на воспитно-образовната дејност. Од тука во сфаќањето на образованието на наставниците за потребите на 21 век, иницијалното образование се менува и треба константно да се осовремени, претпоставувајќи нови, видно изменети фокус точки на потребни промени во подготвувањето на идните наставници. Во тој контекст се менува сфаќањето и филозофската поставеност не само на улогата, туку и на функцијата на иницијалното образование на наставниците, со цел усогласување и задоволување на потребите на генерациите во блиска и подалечна иднина. Наведениот степен на образование одамна веќе не се сфаќа само како место каде се усвојуваат знаења и способности за одредени научни дисциплини, ниту пак како место кое е одделено од останатите движења за подобрување или пак промени со цел за поефикасно и ефективно исполнување на општествените потреби и стремежи.

Значењето на поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставници е детерминиран меѓу другото и од создавањето на предуслови за еден поинаков приод кон социјална и образовна инклузија на наставничката професија, што од друга страна претпоставува потреба од подготовка на наставниците во иницијалното образование кое ќе придонесе кон соодветствување со современите барања во рамките на образованието, економијата, технологијата и останатите општествено-социјални сфери на живеење на човекот.

Во однос на иницијалното образование на наставници, правилното поставување на комуникациските компетенции во текот на нивната обука и подготовка, подразбира задоволување на еден од факторите за квалитетно

остварување на наставничката дејност и професија не само во практика, туку во целост како професија со огромно значење за развој на секое општество. Посебно, во однос на придавање на значење на очекуваните комуникациски компетенции при образование на наставниците, како круцијално подрачје за остварување на наставничката професија, се наведува потребата од осмислено вградување и поставување на комуникациски компетенции во студиските програми. Важноста од дизајнирање на студиски програми за иницијално образование во кои комуникациските компетенции се поставени не само во вид на дескриптивни показатели, туку како очекувани излезни резултати од целокупниот процес на подготовка и обученост, се препознава во практичната реализација на наставата и учењето во иднина како наставници, бидејќи истите се незаменлива основа за понатамошен развој на учениците и нивен приод кон различните начини на усвојување и унапредување на сопствените знаења, способности и вештини.

Комуникациски компетенции на наставници во иницијалното образование

Развојот на комуникациски компетенции во иницијалното образование на наставници, спаѓа во примарните претпоставки и предуслови за квалитетно, ефикасно и ефективно остварување на дејноста, усогласено со новите парадигми за настава и учење каде меѓу другото се бара и воспоставување и поддржување на “нови односи во врска со пристапот кон наставниците и поширок спектар на комуникација и соработничка работа преку платформи за учење,, (p.9, *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* OECD, september 2012, Fabrice Hérnand and Deborah Roseveare, *An IMHE Guide for Higher Education Institutions).

Во однос на сфаќањето на дефинициите за комуникациски компетенции можеме да констатираме дека не постои консензус (Fletcher 1997; Roe 2002; etc.), бидејќи се разликува во зависност од научните полиња и области, како и од самиот концепт на компетентност што се користи во високото образование. Иако има различни сфаќања околу дефинирањето на компетенциите, тие се “....моќ за делување со ефикасност во ситуација, мобилизирање и

комбинирање, во реално време и на соодветен начин, на интелектуални и емоционални ресурси., (Perrenoud, 2013, p.45). Според сите научни сознанија, во се по динамичните и променливите услови на живеење, денес од дипломираните студенти се бара не само академски достигнувања, туку и комуникациски вештини (вербални, писмени, итн.), интеракција и тимска работа со други (Juhdi, Abu Samas and Yunus, 2004). Според Pears (Pears, 2000; Pears & Cronen, 1980), комуникацијата е процес од примарно општествено значење, бидејќи вклучува одржување, соработка и создавање, како и трансформирање на општествени реалности. Комуникациските компетенции се предуслови за успешен развој на професионалец (Spencer & Spencer, 1993). Компетенција подразбира “.....комбинација на знаења, вештини, ставови, вредности, желби и навики кои на поединецот му овозможуваат активно и ефикасно делување во одредено подрачје и професија., (Deakin Crick, R. 2008). Всушност поимот компетенција се дефинира и како имање на “....неопходни способности, авторитет, вештини, знаење....., (Oxford advanced Lear encyclopedic dictionary, 1989, p.183). Наведеното јасно укажува на обемноста, суштината и значењето на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставници, како и напуштање на гледиштата дека истото се развива само во корелација со јазични и говорни знаења, способности и вештини, туку и со начините на пренесување на секој единствен код, порака, симбол, итн., бидејќи во себе содржи односно значење, пренесување, влијание од лице на друго лице.

Современото толкување на улогата и мисијата на иницијалното образование на наставниците претпоставува создавање на рамка за базично формирање на наставничкиот профил, третиран низ аспектите на знаењата, способностите, вештините и умењата кои се значајни за самата професија и за практикувањето на истата. Во овој процес на високообразовно профилирање за наставник, посебно подрачје преставува практичната и искусвената примена на комуникациските компетенции, без оглед на степенот на нивниот развој. Причините за вакво гледиште се многубројни, трнувајќи од природата, функцијата, целите и очекувањата од самиот процес на воспитание и образование, се до значењето, улогата и односите во микропедагошка смисла,

кои се воспоставуваат при секаков вид и форма на комуникација. Успешноста и заложбата за остварување на поставените цели во иницијалното образование на наставниците, најчесто се мери токму преку комуникација и изградените комуникациски компетенции, поради нивна директна поврзаност со самата дејност. Тука значајно место завзема рефлексивната, самовреднувањето, како и професионалниот развој и учење, низ кои се градат и развиваат комуникациските компетенции, потребни за професијата наставник.

Спроведено истражување

Со цел за научно третирање на одредени аспекти од поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставниците, спроведено е квалитативно истражување, со користење на дескриптивен метод со неколку приоди соодветни на природата на истражувањето. Како техника на истражувањето се користеше анализа на содржина, а како примерок на истражувањето се студиските програми на факултети кои образуваат наставници за основно образование на државните универзитети – Република Македонија.

Целта на спроведеното истражување е да се испита поставеноста на комуникациските компетенции, преку анализа на дескрипторите на студиските програми, студиските предмети на факултетите кои образуваат наставници за основно образование на државните универзитети во Република Македонија.

1.1. Резултати и дискусија

Со примена на анализа на содржина како истражувачка техника на испитуваните студиски програми, опфатени со примерокот на истражување, добивме релевантни податоци кои укажуваат на поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставниците во Р.Македонија.

Поточно применетата техника – анализа на содржината ни укажа на неколку интересни непобитни факти во однос на поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставниците за основно образование, кои ќе ги прикажеме на еден по економичен начин, излекувајќи ги најзначајните и највпечатливите добиени сознанија од спроведеното истражување.

➤ Истражувањето на избраниот примерок, покажа дека постои разлика во *приод, место, придавање на значење, улога* на поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставниците во однос на дескрипторите на студиските програми и студиските предмети, во зависност дали истите подготвуваат наставници за одделенска или за предметна настава. Во студиските програми за иницијално образование на одделенски наставници од државните универзитети на Р.Македонија, постои посебно подподрачје во општите но и во специфичните дескриптори на квалификации на студиските програми, насловена како комуникациски вештини, каде се наведуваат аспекти на комуникациски компетенции во вид на вештини значајни за профилот и професијата одделенски наставник. Истото се однесува и на студиските предмети од студиските програми за одделенски наставници, каде процентуално има поголема застапеност на студиски предмети од задолжителен и избран карактер кои се однесуваат на развивање на комуникациски компетенции на идните наставници. Додека пак во однос на иницијалното образование на предметните наставници за основно образование, и по однос на дескрипторите за квалификации и по однос на студиските предмети, се воочува мала, а некаде воопшто и невоочлива поставеност на комуникациските компетенции. Малите разлики постојат само во однос на природата на предметот на студирање, т.е дали се работи за образование на предметни наставници за филолошки или пак за останати природни, уметнички и други науки. И тоа во првиот случај повеќе внимание се поставува на јазичната поставеност на комуникациските компетенции на идните наставници, отколку за самата природа и значење на комуникацијата.

➤ Истотака постои разлика и во *сфаќањето на суштината* на значењето на поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставниците за одделенска наспроти предметна настава за основно образование. Разликите во сфаќањето на суштината на наведените комуникациски компетенции за одделенски и за предметни наставници, се во однос на поставените цели, избор на содржини во студиските програми, како и во обемот на истите во однос на статусот на задолжителноста и изборноста на студискиот предмет. И во ова насока, предничат студиските програми и предмети на иницијалното образование на одделенски наставници, наспроти на иницијалното образование на предметни наставници. Во нив не само што постојат засебни студиски предмети, туку и во поголемиот дел од останатите (за предметни наставници) постојат испреплетени содржини, начини на оспособување за стекнување на знаења, способности и вештини од подрачјето на комуникацијата и комуникациските компетенции, а кои не само само јазични, туку и педагошки, психолошки, социолошки, социјални, уметнички и слично.

➤ Спроведеното истражување покажа разлики и во *очекувањата* на комуникациски компетенции во иницијалното образование на одделенски и предметни наставници. Анализата на студиските програми, студиските предмети, покажа дека и вреднувањето, унапредувањето и следењето на постигнувањата на студентите по однос на комуникациските компетенции е различна во иницијалното образование на одделенски и предметни

наставници. Во студиските програми за иницијално образование на одделенски наставници за разлика за предметни наставници, се придава поголемо внимание и на соодветствувањето помеѓу очекуваните комуникациски компетенции, што се преточува во процесот на вреднување, следење на постигнувањето и унапредувањето на студентите, преку создавање на навики, способности и вештини за развој на комуникациските компетенции.

➤ Постојат разлики и по однос на самата *поставеност* на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставници за одделенска и за предметна настава, во студиските програми (дескриптори, студиски предмети). Поточно анализата покажа дека се работи за разлики во однос на практичното оспособување на идните наставници, со цел стекнување на потребни вештини, ставови, вредности кои се поврзуваат со развојот на комуникациските компетенции, но и со развојот на професионалниот наставнички профил на студентите – идни наставници. И во однос на наведеното, студиските програми за иницијално образование на одделенски наставници се по богати со различни начини за стекнување на наведените компоненти на комуникациски компетенции, за разлика од студиските програми за иницијално образование на предметни наставници за основно образование.

Заклучок

Поставеноста на комуникациските компетенции во иницијалното образование на наставници претставува прашање од посебно значење, земајќи ги во предвид не само спецификите и комплексноста на професијата наставник, туку и современите барања и потреби за поинаков приод, работа, профил и личност на самите наставници. Изборот и потребата за третирање на наведеното прашање е резултат не само на новите научни согледувања и сознанија, туку е дел и од воочувањето на се побрзите и зголемувачките барања на самата практика на наставниците. Колку пак иницијалното образование на наставници, кога се работи за комуникациските компетенции, треба да е имун или да се прилагоди на новите барања, е сосема друго прашање. Примарно прашање е како и со каков квалитет иницијалното образование на наставници за основно образование ги развива комуникациските компетенции кај студентите - идни наставници. Дали ограничувањето на одредени аспекти на комуникациски компетенции поради природата на професионалниот профил, повеќе или помалку допринесува, помага или обратно, спречува и одмогнува во образованието и профилирањето на идните наставници.

Прашањето на комуникациските компетенции во иницијалното образование

на наставници, според сите научни, стучни сознанија и истражувања, претпоставува посериозен приод кон нивно поставување во курикулумите на високото образование, како и кон начинот на нивна реализација, очекување, следење на постигнувањето и излезните резултати, поради неизбежноста на самата природа на комуникацијата и нејзината педагошка вредност во воспитанието и образованието на идните генерации.

Користена литература

Adler, R. B., Elmhurst, J. M. (2004): *Communicating at work – Principles and Practices for Business and Professions* (8th ed), New York: McGraw Hill.

Barton, W., & Beck. A. (2005). *Get Set for Communication Studies*. Edinburgh University Press.

Bakic-Tomic, L., Dvorski, J., & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.

Bjekić, D., Zlatić, L., & Bojović, M. (2010). Izobraževanje komunikacijsko kompetentnega učitelja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(5), 29-43.

Cole, M. (2005). *Professional Values and Practice – Meeting the Standards*, London: David Fulton Pub. Dearnley, C., Matthew, B. (2007). Factors that contribute to undergraduate student success, *Teaching in Higher Education*, 12(3), 377-391.

Deakin, Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care, *European Educational Research Journal*, Volume 7 Number 3 2008 www.worldwords.eu/EERJ

European Council (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels, Official Number 2006/0163.

Pearce, W.B. and Cronen, V.E. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*, New York: Praeger Press.

Perrenoud, P. H. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.

Reid, A. (2006) Key Competencies: a new way forward or more of the same? *Curriculum Matters*, 2, 43-62.

Spencer, Lyle M. & Signe M. Spencer (1993), *Competence at Work - Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, Inc.

ПРОЕКЦИИ ЗА МАКЕДОНСКАТА КУЛТУРНА ДИПЛОМАТИЈА, СПОРЕД „НАЦИОНАЛНАТА СТРАТЕГИЈА ЗА РАЗВОЈ НА КУЛТУРАТА ВО Р. МАКЕДОНИЈА ЗА ПЕРИОДОТ 2018-2022 ГОДИНА“

Васко Шутаров

Културните политики и културните дипломатии на државите во современiot свет се во постојана трансформација, диктирана најмногу од динамиката на внатрешно-политичките процеси и распоредот на меѓународни сили и интереси. Културата многу често ги антиципира промените и се појавува во својство на нивен предвесник или промотор, а анализата на пораките кои културата ги еманира, може да ги предвиди понатамошни правци на дејствување, не само на културните политики и акциите на културните дипломатии, туку и на политиките на државите воопшто. Современите, развиени и добри културни практики тоа го прават исклучително уметно, добро осмислено и суптилно, а такво треба да биде и “декодирањето” на контекстот во кој се создаваат, проектираат и реализираат. Културниот контекст, кој најуспешно се открива преку алатките и инструментите на културата, е вистински предизвик како за науката која се занимава со оваа област, така и за официјалните политики на државите, бидејќи во овој контекст се содржани и вмрежени сите поважни врски, од историските, традиционално-обичајните, до најсовремените системи од вмрежувања, со симболиките на новото време и новите форми за комуникација. Во контекстот се содржани и егзистираат подеднакво силно, едни покрај други, сите поважни компоненти кои ги поттикнуваат и раздвижуваат општествените процеси. Во контекстот се создаваат сите поважни претпоставки за социјална кохезија во општеството, интеркултурниот дијалог, меѓуверската толеранција и взаемното почитување, културата на живеење. Во контекстот се случуваат и процесите во кои можат софистицирано да се декодираат и дефинираат вистинските причини за бројни општествени спротивставувања и судирања. Од познавањето на културолошкиот контекст и разбирањето на методологијата и механизмите на неговото функционирање, зависи успешноста на секоја политичка, економска, социолошка или културна акција. Негирањето на специфичностите на контекстот, на она што го прави различен или единствен во споредба со другите, може да биде причина за спроведување на погрешни политички и други акции, што најчесто резултира со половичен успех и/или целосен неуспех на политиките. На внатрешно-политички план, игнорирањето на контекстот може да продуцира неуспешни политики на домашен план, исто како и игнорирањето на процесите и трендовите што контекстот ги создава и емитира. Затоа, културолошката димензија на секоја сериозна анализа е неопходна во креирањето, одлучувањето, реализирањето, оценувањето на секоја позначајна промена во дефинирањето на стратешките, среднорочните и или краткорочните

приоритети, цели и интереси, на внатрешните и надворешните политики, на државите во современиот свет. Ако контекстот е сериозно анализиран, ако и покрај непредвидливоста, надворешната политика стратешки добро е втемелена и етаблирана, битни и суштински промени во културните политики и културните дипломатии не се случуваат многу често. Така во принцип, функционираат државите со подолга дипломатска пракса и со добра културно-дипломатска традиција, бидејќи искуството ги подучува дека поголеми промени во културното претставување може да предизвикаат и љубопитност, но и отпор и збунетост кај странските публики, кон веќе препознатливата и очекувана културна понуда на една држава. Добрата културна дипломатија е флексибилна во своето делување, прилагодлива на потребите и интересите на контекстот во кој делува, а во стратешките документи кои ја одредуваат и ополномоштуваат, најмалку пожелно е да има чести промени. Но, каков е “случајот” со најновата, македонска “Национална стратегија за развој на културата 2018-2022”, од аспект на меѓународното културно претставување на Р. Македонија во странство и што е она што ја чини нетипична и во многу аспекти различна од сите актуелни и слични стратешки документи во регионот.

Македонската културна дипломатија и во најновиот стратешки документ од културата продолжува да биде одредувана како “меѓународна соработка” (поглавје 4.13)¹ и тоа ја сместува во групата држави кои своите културно-дипломатски акции во странство ги одредуваат под овој наслов. И во останатите држави формирани од поранешна Југославија, многу срамежливо и на мала врата се споменува поимот културна дипломатија, иако традицијата за меѓународно културно претставување овие држави ја имаат уште во времето на СФРЈ, преку тогашните (во голема мерка автономни од федеративната рамка), републички комисији за културни врски со странство. Републичката комисија за културни врски со странство на Социјалистичка Република Македонија ги вршела работите кои се однесувале на одржувањето, развивањето и унапредувањето на меѓународната соработка на Македонија во областа на културата, образованието и науката, го следела развојот на културната соработка на тогашната СФРЈ со странство, како и соработката на републичките со органите и организациите на одделни држави и со меѓународни органи и организации и ги координирала и усогласувала активностите во оваа област. Републичката комисија исто така ги изготвувала македонските предлози за конвенциите и програмите за културна соработка на тогашната СФРЈ со одделни земји, предлагала организирање на посебни културни акции и манифестации во земјата и странство и го следела, координирала и помагала нивното спроведување, но и “непосредно организирано и спроведувало одделни културни активности и манифестации во тогашната СФРЈ и странство”.² Комисијата имала претседател и

¹ <http://www.kultura.gov.mk/index.php/odnosi-so-javnost/soopstenija/3372-----2018-2022--->

² Закон за републички органи на управата, чл.24 Службен весник бр.13, 25.03.1982, Скопје

потпретседател, а тие функции ги вршеле највидните културни дејци од повоеното развој, како што се поетите Ацо Шопов, Анте Поповски и други видни личности од културниот и општествениот живот. Според одредбите од овој закон, некогашната комисија за културни врски со странство имала широк обем на активности кои и од денешен аспект можат да бидат третирани како културно-дипломатски. Ова посебно правно лице, имало ингеренции да предлага културна програма за презентација на македонската култура во странство. Од осамостојувањето на Р. Македонија наваму, мисијата за креирање, развој, поддршка и реализација на културната дипломатија ја има Министерството за култура на Р. Македонија, преку својот Сектор за меѓународна соработка и УНЕСКО, а во Министерството за надворешни работи функционира Директорат за аналитика и јавна дипломатија, но без посебни овласувања во креирањето и одлучувањето за културната дипломатија, освен во доменот на публикување и популаризација на веќе реализирани програми во странство, преку својот месечен дипломатски билтен и надворешно-политички журнал “Crossroads”. Дипломатско-конзуларните претставништва на државата во странство можат да бидат во функција на поддршка на културни акции во странство. Поддршката на бројни културни претставувања во други држави, најчесто зависи од добрата воља или лична склоност на дипломатските претставници кон културните настани или преку добивање посебни инструкции за поддршка на одредени културни настани, од надлежните органи при ресорното министерство. Она што претставува добра културно-дипломатска практика и што ја прави поразлична македонската културна дипломатија од културните дипломатии на државите-наследнички на СФРЈ е повеќегодишното искуство со функционирањето на двата културно-информативни центри во Софија и Њујорк. КИЦ на Р.Македонија во Р.Бугарија е основан на 27 април 2005 година со одлука на Владата на Р. Македонија во согласност со Спогодбата меѓу Владата на Р. Македонија и Владата на Р. Бугарија од април 2003 година. Македонскиот културен центар во Њујорк е отворен на 22 септември 2004 година на иницијатива на Здружение на граѓани, а центарот остварува соработка со Министерството за култура преку договори за соработка. Преку конкурс кој секоја година го објавува Министерството за култура, комисији од неколку области од културата ги избираат годишните програми за културна презентација на билатерален и меѓународен план, а на овој начин се предлагаат и програми за годишна реализација на културно-информативните центри, кои целосно буџетски се покриваат со сретства од буџетот на Министерството за култура. Директорите на овие институции својот статус, права и работни обврски ги остваруваат преку Министерството за надворешни работи, што е регулирано со закон³. Годишен отчет за спроведувањето на програмата, директорите поднесуваат пред министерот за култура и министерот за надворешни работи, а финансиски отчет за работењето на центрите, пред одговорните органи во Министерството за култура. Во изминативе десетина година, посебно успешна културно-дипломатска мисија

³ Закон за надворешни работи (пречистен текст) чл.68 “Службен весник на Република Македонија бр.103 22 јуни 2015, Скопје

имаше македонскиот КИЦ во Софија, кој во преку 500 проекти и десетина европски проекти⁴ успеа да стекне и бројна публика, но и статус на респектабилен партнер во реализација на комплексни проекти од културата, заедно со останатите културни институти и центри кои имаат свои претставништва во Софија.

Македонската културна дипломатија од осамостојувањето на државата во 1991 година, има своја препознатливост и свои успешни културни приказни на меѓународната културна сцена. Со постојано надградување на постоечкото искуство, обогатување на содржините, збогатување на формите и сретствата за меѓународна културна презентација, државата успеа во голема мерка да стане препознатлива, најнапред преку своето исклучително богато културно наследство, фолклорот, недвижното културно богатство, но и препознатливата вредност и естетика на новосоздадените дела од областа на сите културни гранки, од филмската уметност, театарот, книжевноста, музичко-сценските дејности, ликовната уметност. Домашните фестивали, како Струшките вечери на поезијата, Охридското Лето или Скопскиот Џез фестивал, веќе одамна се наоѓаат на европската, но и светската културна мапа.

Од мај 2017 година, со промената на власта во Р. Македонија, Министерството за култура започна најпрво со генерална смена на сите директори на национални институции⁵, смена на раководители на сектори во ресорното министерство, ревизија на дотогашната културна политика, како и со неколку нови законски документи. Еден од тие поважни документи секако е Националната стратегија за развој на културата во Р. Македонија 2018-2022 година⁶, на кој ќе се задржам од аспект на меѓународната соработка (поглавје 4.13). Наративот во овој дел од Стратегијата изобилува со политички флоскули но, она што повеќе загрижува од очигледниот анимозитет кон претходната раководна структура во министерството, е уште поочигледното непознавање на основните постулати и принципи на функционирањето на културната дипломатија во странство. Прва посериозна грешка во овој документ е, што врз основа на паушални оценки и лични видувања, се обидува да оценува и евалуира културни акции и процеси во странство, чија програмска рамка за реализација, временски сеуште не е затворена. Евалуацијата на културните акции на меѓународна сцена, кои во ниеден случај не би требало да бидат еднократен чин, туку двосмерна акција на комуникација, трае прилично долго, додека не се проанализираат севкупните реакции и релации создадени од истата. Културната акција во странство не се оценува само со бројноста на публиката присутна на чинот на промоција или презентација, ниту само според бројот на насловите во медиумите посветени на тој настан. Есенцијална

⁴ www.kic.com.mk

⁵ <http://vlada.mk/sednica/20> (точка 11, со која се разрешени сите директори на национални институции од културата и именувани нови)

⁶ Национална стратегија за развој на културата на РМ 2018-2022, стр.38-40 достапно на <http://www.kultura.gov.mk/index.php/odnosi-so-javnost/soopstenija/3372-----2018-2022----->

вредност на културната акција во странство е квалитетот на воспоставената комуникација, контакти и партнерства што таа ги продуцира, а прилично комплексна и долга е методологијата за истражување на инфлуенциите од културните акции. Наместо тоа, во еден сеуште незаокружен циклус на проекти од “Стратегијата за меѓународно претставување на Р. Македонија 2013-2017”, авторите на овој документ ќе кажат дека “во услови на заробена и партизирана држава и меѓународната соработка беше ставена во функција на партиски и групни интереси, без да се следат јасни цели и транспарентни процедури”, а меѓународната соработка се состоела од “скапи еднонократни претставувања во организација на самото Министерство за култура или на македонските амбасади, во несоодветни простори, поради што изостануваше вистинскиот ефект во земјата-домаќин”⁷. Во мрежата од замки во кои се вплеткуваат изготвувачите на овој документ, е забелешката дека културните акции во странство биле само во организација на министерството или на македонските амбасади (а кој друг, кога овој стратешки документ и овој простор го стеснува, со натрупување на дополнителни ингеренции само во рамките на Министерството за култура). За жал и во овој стратешки документ од културата, се пропушта можноста за основање на независен орган, тело, биро, институт или агенција кој организирано и во голем дел автономно, и со свој сопствен буџет, би станал средишно место за креирање и реализирање на акциите од културната дипломатија, по примерот на скоро сите држави во нивните пред-интегративни ЕУ процеси, како и во најголем дел од државите членки на ЕУ. Квалификацијата “несоодветни простори” е не само несоодветна за еден таков документ, туку е исто така на фонот на елементарно непознавање на функционирањето на културната дипломатија. Освен важните елементи при изборот на најсоодветно место за презентација на културен настан во светот, а тоа е да биде препознатливо и популарно место, во фреквентни делови во градовите за презентација, тренд е во бројни актуелни европски проекти подржани на пример од најпознатите, како од Гете институтите, Британските совети, Француските културни центри, Сервантес и Алигиери институтите, да се одржуваат на нестандартни и необични места, за да се анимира и публика која не е редовен посетител на веќе етаблираните (и елитни) места за презентација на култура. Во продолжение на текстот на Стратегијата, следејќи го претходниот наратив, авторите на документот ќе нагласат дека во “новата културна политика” (акцентот на “нова” се повторува во текстот повеќе пати), стратешка определба на Министерството за култура, ќе била “да се ослободи од туторството на овој вид соработка, освен во исклучителни случаи од државен интерес”. И оваа одредница создава многу дилеми, поради недореченоста и неодреденоста, оставајќи и понатаму многу простор за дискрециони права (веројатно на министерот), да одлучува за такви “исклучителни интереси од државен интерес”, и покрај декларативно изразените намери за ослободување на културната дипломатија од волонтаризам, од секаков вид. Но, она што одсуствува во проекциите од Стратегијата е итната потреба од создавање независно тело, од типот на

⁷ исто 38

англиската, француската или германската традиција од културната дипломатија, каде би се создавале стратешко одржливи и практично остварливи цели и приоритети, врз база на јасни и цврсти критериуми (кои во овој стратешки документ недостасуваат). Меѓу поважните декларативни заложби на Стратегијата е посветувањето на регионалната соработка и добрососедството, како темелни вредности на ЕУ и важни предуслови за европската интеграција на Македонија. И тоа ниту било, ниту може да биде спорно како определба. Меѓутоа, во продолжение, во овој контекст, предлагачите на документот ќе нагласат дека “имајќи ги во предвид историски проблематичните односи со соседите, регионалната соработка и надминувањето на предрасудите се налага како приоритет. Културата и уметноста во изминатиот период речиси воопшто не придонесуваа за остварување на оваа цел. Дури и со земјите од регионот со кои Македонија речиси да нема спорови, како Хрватска, Босна и Словенија, не постојат канали на соработка кои преку мултилатерални проекти ќе го поттикнат напредокот на регионот”⁸. Несомнен приоритет и на досегашната културна дипломатија на Македонија беше најблиското соседство, државите од поранешна Југославија, со кои до пред 28 години споделуваше ист културен простор и со кои сеуште постојат препознатливи и добри културни врски. Меѓутоа, фактот дека не постојат институционални, редовни и позабележителни културни проекти кои уште повеќе би ги приближиле државите од регионот, најмалку може да се префрла како “вина” на македонската културна дипломатија. И со државите од непосредното соседство, во сите изминати години, без оглед на нивото на меѓусебните политички односи, економската и културната соработка биле во постојана развојна линија, а постојат десетици и десетици примери на културни проекти со Бугарија, Србија, Грција, Албанија и Косово. Иманента задача и цел на културната дипломатија е да зближува, да создава нови пријателства и партнерства, а тоа секако претпоставува и “надминување на предрасудите” за што е потребна не само еднострана, туку двострана воља која не би била само од културолошка ами и од политичка природа. И во продолжение на текстот во документот, тавтолошки и декларативно уште еднаш се спомнува заложбата за “надминување на предрасудите и табуата”, во која “културата ќе биде авангарда на ново и продлабочено разбирање”, без наведување конкретни и практични мерки, како тоа “новата културна политика” планира да го спроведе. Но, она што посебно зачудува, е што во главните приоритети во проекциите за меѓународна соработка е одредбата дека е потребна “итна евалуација и по потреба ревидирање на активноста на македонските културни центри во Софија и Њујорк, како и на планираниот центар во Истанбул”.⁹ Евалуацијата на сите проекти од културата, па и од културната дипломатија е вообичаена и стандардна обврска, која се темели на долготрајни и сеопфатни анализи, во кои би биле содржани сите потребни референци и компоненти за издржана и реална оценка за ефикасноста на одреден проект. Да се нагласува таа редовна обврска на Министерството за култура во стратешки документ е невообичаена

⁸ Исто 39

⁹ Исто 39

практика, а посебно акцентирањето на ревидирање на работата, дури и на сеуште неотворениот центар во Истанбул. Ако во нешто Р. Македонија (во споредба со државите од поранешна СФРЈ, па и регионот) е лидер, тоа е благодареејќи на нејзиното искуство и добра пракса со функционирањето на нејзините културни центри. Ако во погорниот дел од текстот на Стратегијата се осудуваат “еднократните и еднодневни” настани, зошто тогаш предлагачите на овој текст го доведуваат под прашање функционирањето на своите културни центри? И ако се буџетските ставки проблематизирани, зошто во меѓувреме, правата и обврските од работен однос (плати и надоместоци на плати), на новоименуваните директори се префрлени на буџетот на Министерството за култура, наместо како досега во Министерството за надворешни работи, кое и по закон има права и обврски поврзани со директорите на овие центри. Во најмала рака оваа е уште една во низата конфузни одредби, кои можат домашната јавност да ја збунат, а странските јавности и збунат и зачудат. Во останатиот дел од текстот посветен на меѓународната културна соработка, посебно во делот евроинтегративните процеси, документот таксативно ги набројува веќе актуелните и тековни проекти, кои имаа своја развојна динамика и до сега,¹⁰ и не беа проблематизирани од ниедно претходно раководство во ресорното министерство.

Заклучок

Проектирањето, креирањето, одлучувањето, реализирањето и оценувањето на културно-дипломатските практики е сериозна, одговорна, стратешки втемелена, професионално имплементирана и постојана дејност од висок приоритет кај сите поважни светски и европски дипломатии. Културната дипломатија низ долготрајни културни акции во странство, преку својата флексибилност и адаптабилност, прилагодување на контекстот и постојаноста во активностите, ги остварува зацртаните цели и интереси. Драматични промени и “остри завои или резови” во нејзиното дефинирање и практикување е необична пракса за развиените културни дипломатии. Во културната дипломатија, дипломатскиот наратив мора да ги одразува стратешките определби на државата, нејзините цели и приоритети-во континуитет и со изразена институционална меморија. Драстичните промени во тие определби и начела, мора да бидат систематски и аналитично објаснети, инаку можат да претставуваат сериозна пречка во разбирањето и комуникацијата со претставниците или официјалните лица од актерите во меѓународната политика, но и кај странските публики и јавност. Затоа, добрите практики на културна дипломатија во своите стратешки документи, избегнуваат и ги сметаат за невообичаени, драматичните промени или дисконтинуитетите во дотогашната културно-дипломатска пракса (освен ако не станува збор за влегување во нова заедница држави, во револуционерни или пост-воени периоди). Дневно-политичкиот памфлетизам во документи од стратешки карактер, за културната дипломатија и нејзините добри познавачи, може само

¹⁰ исто 40

да нанесе штета на угледот на постоечките и идни културно-дипломатски акции.

Користени интернет извори:

Национална стратегија за развој на културата на Република Македонија за периодот 2018-2022 година, достапна на www.kultura.gov.mk

Закон за републичките органи на управата, Службен весник на С.Р.Македонија бр. 13 од 25 март 1982 достапен на www.slvesnik.com.mk

Закон за надворешни работи (пречистен текст) Службен весник бр.103 22 јуни 2015, Скопје достапен на www.mfa.gov.mk

www.vlada.mk (превземено на 17 април 2018)

www.kic.com.mk (превземено на 17 април 2018)

MOVING LAB BEYOND THE BORDERS. RESEARCH NOTES A PROPOS THE FREEDOMBUS INTERDISCIPLINARY PROJECT

Michał Wanke

PhD, The University of Opole
michal.wanke@uni.opole.pl

Abstract

The paper presents the methodology and the results of the educational and artistic research project FreedomBus conducted in Poland and Germany in 2016. The paper attempts to investigate the project as an educational action and also as a quest for the European Identity (as opposed to unconditional tribute to the united Europe). It seeks to understand the common creation and experience while reaching solutions individually as a way to pass on ideas and values. It is an inquiry into the art as a public enterprise and the artist identity in this context. The FreedomBus project was observed by a team of sociologists called Moving.Lab, who employed ethno- and auto-ethnographic methods to analyze the participation and the artistic output of the participants from several European countries who traveled through central Europe sketching and exhibiting their works instantly created in sketchbooks and boxes provided by the project organizers. The paper is meant as an experimental commentary on the otherwise hermetic yet vibrant art project.

Key words: *art projects, participatory research, identity, Europe, public sphere*

FreedomBus Project as an Educational Action and a Research Project

The FreedomBus artistic and educational project was carried out in the summer of 2016 by a CrossBorder network, an enterprise led by professor Anna Bulanda-Pantalacci of Trier University of Applied Sciences in Germany, comprising the universities and cultural institutions from all over Europe. The project lasted for three weeks and in fact was a bus trip from Cracow in Poland via Berlin and Roes to Trier. On the whole, the project involved 56 students and a dozen of professors from 17 European countries.

The project work was organized around two main creative outputs - sketchbooks and the final works in boxes - and was carried out on the daily basis in the form of both individual work and participation in workshops conducted by various professors of different domains of art and art history. At the same time, a team of sociologists was doing the participatory research applying participant observation, unstructured interviews, and later, analysis of the artistic output. Although there were initially

research questions posed by the team, the qualitative inquiry was an open-ended study, focusing on the issues of identity and the meaning of the united Europe as well as evaluating the connection between what the organizers tried to pass on to the students and how they responded. The results of the study were published¹ in the form of experimental art-book. The aim of this paper is to investigate the project as an educational action and also as a quest for the European Identity (as opposed to unconditional tribute to the united Europe). It seeks to understand the common creation and experience while reaching solutions individually as a way to pass on ideas and values. It is an inquiry into the art as a public enterprise and the artist identity in this context.

The project group started as a loose network of students, who were forced to get to know each other, because not only did they work and learn together, but also spent significant number of hours on the bus and living or dining together. The English language was the communication medium, and being a second language for the most of the students, it was used by them to a varying extent of proficiency and eagerness. People had to come in terms with their shortcomings and approach each other or face some isolation.

The artistic work was also done in relation to the others in the group: the expectations were anticipated, there was a certain embarrassment and hesitation too. The project organizers did not give any guidelines regarding the sketchbooks, so, at the beginning some worried whether what they wanted to create would be accepted. This resembles exactly the cultural logic of the present - lacking clear instructions, providing only uncertain definitions, yet encouraging and expecting constant self-expression¹.

This is why one of the most important characteristics of the project was the prevailing theme of acceptance and appreciation. It was achieved mainly owing to the partner-like relationships with the professors, who were counseling and commenting on the works rather than teaching and guiding.

The main ideas of the project were passed on to the participants in a similar way: they were not taught but rather introduced and discussed. The history of wars and divisions, border-less presence, migrations, otherness and a quest for European identity (if any) were only brought up - in forms of lectures, visits to significant places (like the Berlin wall or refugee camp), or the structure of the project itself (passing borders, having different participants on board). This made the students reflect on the experiences in their works, not because they were forced to but because they were inspired to.

On a more abstract level, the students couldn't but think of the relationship between the public and the private spheres, as such activity in the FreedomBus project was both public and private. On the one hand, spending most of the time with other people (who are actually strangers), which inevitably brings about taking up certain roles and attempting to form a certain impression; and on the other, the artistic work, an expression of private reflections and identities, was eventually published at both official exhibitions and consultations among the participants. This is the most

important layer of this project because it touches upon the recent developments in the social history of humankind, such as the decline of the public sphere or human ability to be civil¹.

Inquiry into the European Identity

However, one is to conceptualize identity, be it an individual or a group level – it is always an interaction of the private and the public. All the interactionist tradition in sociology discusses the complicated but unavoidable relation of the individual to the audience¹.

The students' sketchbooks populated with drawings, scribbles and short texts during the project can be also conceptualized as everyday visual diaries: they contained private notes, sketches of everyday life scenes that happened during the projects. But there were also such with official, public issues, namely the discussion of the ideas of the project. Hence, the content was both public and private. The students treated the sketchbooks very personally, some of them would warp it so that the audience couldn't look inside during the exhibitions. Others would keep two notebooks, namely the private ones where they would 'rehearse' their ideas and designs, and the official, public ones, where they would create the final versions for the public view - both during the exhibitions and when working individually with the teachers or even other colleagues.

Another social function of the sketchbooks during the project was to create an excuse for artistic interaction. It was an instant reminder to the participants that there was something behind the summer trip from Cracow to Trier the organizers wanted them to talk about or process in a creative way.

Similarly, creating art is both inevitably tied to the audience and, on the other hand, is obviously an expressive effort. In this context, the artist identity is a public device, as any identity in fact. It only highlights the expressive and creative part of it, which is significant in the light of the recent developments of the social conditions of identities in general. This is the ongoing shift from the public to private - as observed by sociologists of religion in the field of faith¹, for example with the counter-current of colonization of the private by the capitalist ideology. As described by Eva Illouz¹, the private spheres of human lives are now commodified: personal counseling and psychoanalysis or dating sites are some examples. So the social lives shift from macro (or a group level) to micro (an individual level), but are still and again very much influenced by the former. Barry Wellman¹ dismantles this dynamic by pointing to the networked logic of contemporary social life, with more stress on individuals and their relations than groups and membership and togetherness. Calling it the 'networked individualism', he opens the discussion about the distributed and relational nature of who people are.

This multilevel complexity of being with others nowadays is no longer regulated by the institutions of pre-defined social roles within well organized kinship structures

where the relations were ritualized, hierarchically structured, and predictable. What we would have called an informal space of family life a hundred or so years ago in any Western society was a cold, very much official setting of an arranged marriage, patriarchal system of power rather than intimate, romantic, warm, pure relationship. The romantic love is a fairly recent concept that undergoes rapid changes and have gone through the utopian stage peaking in the free love movement after 1968 to the regulated again times of rational mating, matching, counseling, and professional guidance or even algorithmic adjusting described by Arlie Russell Hochschild in her book on *Intimate Life in Market Times*¹. This historical shift of ‘the social’, colonizing more and more areas of our lives, was noticed by Norbert Elias¹ and called the civilizing process. This brings more pressure on the creative or expressive aspect of being and justifies investigating the artist constructing their identities.

Artist Identity as a Public Device

In this section, the artistic outcome of the students’ final works is analyzed in relation to the categories discussed above: identity and the public and the private. The sketchbooks the students worked in were both public (the exhibitions) and private (the creation) and embodied the sphere that was constantly redefined. It was captured in the work of one of the participants, who displayed a chair found during the night escapades to Berlin bars with a box transformed into a drawer (a metaphor of the private space) with different artifacts found on the way of the project and with the documentation of the stand out performances carried out by him naked as well as his sketchbook including the commentary of his creative process. It described the participation in FreedomBus as an “ongoing performance from the beginning to the end of the project”.

This highlights how the contemporary identities are created in the dialogue between us-for-us and us-for-other with the sketchbook as the backstage normally restricted to the public, being displayed to the broader audience. The naked body is another thread - it indicates real identity, yet there is the frame of ‘performance’, indicating the creative, constructed nature of this endeavor. The conclusion is in line with the performative thought in social sciences¹. Performance is not unusual, it is rather the very fabric of the selves we live by and narrate.

Another student did a very interesting thing in her sketchbook. She started her creative work with the introduction of herself and her dearest and nearest in the form of photos glued into the sketchbook with short captions on the people in the frames. This identity related opener can be understood as communication with the imagined public: “this is me, these are the important social relations of mine that define me”. It stresses the importance of the anticipated audience of the social performance. Social interaction requires some background social information on the status of a person, and she complied with this frame providing a personal introduction. Clearly, the “quick introduction” in a private, personal diary-like sketchbook is not prepared for one’s own self only. It is addressed to the broader, relatively unknown audience. It is interesting that the situation of information imbalance (the audience will learn what

is there in the sketch pad, but the author will never learn about the audience) yields such an informal or personal introduction. One way to understand it is to account for the genre the creative journal belongs to. It is clearly a diary like a medium, personal by feel. It can be likened to the blogs or contemporary social media feeds, where the infrastructure (or genre) encourages to produce personal content meant for a public display.

The sketchbooks in a public view on an exhibition in Berlin. The students were well aware of the fact that their personal work in progress would be browsed, evaluated, possibly judged, and talked about. That created a certain imbalance in the control over their creative expressions. On the one hand, they were free to create but on the other hand exposed to the gaze of the unknown audience.

An identity process internalizing and processing the values of the FreedomBus project, rather than externalizing one's self, could be noticed as well. In a very insightful work, "From One Place To Another", an English student used the concept of postcards, traveling unconstrained to show how easy it is to move from one place to another nowadays. Transparency of the cards in the installation highlights this idea. Though, as the author confesses in the commentary to the work displayed during the final exhibition in Trier, it also made her realize how privileged she was to have been able to cross the borders like this. This points up a crucial aspect of this project – the participants were rich in cultural capital, they were being educated at universities, could afford spending part of summer on art-related activities (as opposed to work to save up some money), they could speak foreign languages. To some extent, it reveals the contemporary strength and weakness of Europe: fine and united on the level of elites, but not so much at the level of the underprivileged, those who would never be sending either getting postcards from all over the world.

Regardless of interpretation, this is an example of internalizing the project ideas. But not in the sense of absorbing them, but rather with them triggering further discussion of the project participant with herself using the categories provided by the project organizers and developing one's own train of thought in relation to her social position and identity.

A different role taken by the students regarding the identity was to contribute to the analytical debate with the work of art. 'Different but one' constitutes such a work. It was done by a student in a form of a metal sculpture that shows two figures who look similarly but the background suggests they are different: it is white for the one on the right and black for the one on the left. It delivers a powerful metaphor of the contextualized nature of perception of the identity and difference. The differences are socially constructed, i.e. the norm is black or the norm is white. When taken out of context, though, human beings are naturally the same. A simple touch, a handshake as natural and simple as it is – when contrasted with the vivid border in the background (between the black and the white), appears as 'inter-cultural', bridging, significant reunion - completely unnecessary if it was not for the contextual differences.

Paradoxically, the intimate relations (in public spheres) are not private (personal): the so-called ‘reality’ shows that policies of the digital media requesting to use the ‘real’ names just blur the balance between the public and the private, although these platforms structure and actually own the private expressions, and thus control them. As is the case with the students’ sketchbooks in the FreedomBus project, we are aware of the audience staring. There is, however, a great and important difference between contemporary social media users and the young artists who participated in the project. The latter are engaged in a creative process of playful mediation – they anticipated the audience and instead of revealing themselves, in fact, they created themselves. The former are encouraged to mere exhibit just giving away personal details, emotions, impressions, or connections in a micro-celebrity style.

This performative self created for the public encounters is at a core of matters here. In the times of Panopticon, the only way to save real privacy is to act. In other words, there is a need to re-introduce the anonymity of public spaces. Geert Lovink, a media scholar, asked a very important question relevant in the times of colonization of the public sphere with the private lives: “The question is how to re-imagine anonymity not as an attainable categorical state, but as a way to recoup an energy of metamorphosis, the desire to become someone else”¹. The self-narratives as the ones the young artists created in their sketchbooks, are the answer to this challenge. As sociologists, James A. Holstein and Jaber F. Gubrium¹ noticed in their book on narrative identity in the postmodern world: “We don’t present ourselves or risk who we are wholesale, in some eternal location, as if our troubles or our achievements could be evaluated or judged once and for all. Each context for addressing such matters provides for a limited moral engagement, the result being that there are few complete heroes or thoroughly tragic figures in the ongoing dramas of self. We deal with each context on its own terms and, in contemporary life, we have considerable choice about the ones in which we immerse ourselves.”

Creative play with various social contexts lets us retain our contextual integrity of ourselves, being free to create ourselves differently in different context or different publics. Once freed from being only one-self or from being constantly encouraged to bare ourselves in the quest for ‘authenticity’, we can rather create. As Lovink remarks: “We are told to believe there is no true face behind the mask, or rather, told to ask what the mask is hiding, instead of what its wearer is performing”.

Unboxing the European Identity

The aim of the project was to re-work certain issues of the contemporary Europe during the course of a 17-day journey in a large group of the European young artists. The organizers provided the background in the theoretical lectures and workshops as well as a practical framework in the form of sketchbooks and boxes for the final works of art.

The sketchbooks were everyday visual diaries where participants were mixing private notes, sketches of everyday life and such with official, public issues, and ideas of the

project. They were more like an excuse for artistic interaction and – probably most importantly – they were instant reminders that behind the relaxed summer trip from Cracow to Trier there was something the organizers wanted the artists to talk about. It resulted in externalizing, internalizing and discussing the identity-related issues in the context of the contemporary Europe.

Many of the works were difficult to understand without contextual background or description. They might be called the project outcomes – the things exceptionally meaningful to the participants. The boxes made the final result of the project and were directly related to the ideas of FreedomBus, in particular, the idea of Europe open to all, and generally to the value of freedom, tolerance, acceptance, understanding, togetherness, community, crossing the borders and establishing them.

Unboxing is a very recent genre, a product of mass self communication and the consumer culture of the late capitalism with YouTube clips opening the boxes with tech- or cultural-industry products boosting the hype and in fact creating the excitement about them. This term can be used to talk about the FreedomBus project to emphasize the power of grass-roots, bottom-up movements, referring to the symbolic unviolence of the project, but also to remember that it is all happening in a broader framework of the late modernity. As one of the students noticed: “This trip has made me more aware and conscious of the freedom I have in this world compared to others.”

Works cited

Butler, Judith, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 2007.

Deutschmann, Marcin, Hlawacz, Magdalena Anna, Wanke, Michał: *Moving Lab - Sketches on Unboxing European Identity. Research Notes apropos The FreedomBus Project*, University of Opole Faculty of Art, 2017.

Elias, Norbert, *The Society of Individuals*, Continuum, 2001.

Giddens, Anthony, *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, 1991.

Hochschild, Arlie Russell, *The Outsourced Self. Intimate Life in Market Times*, Metropolitan Books, 2012.

Holstein, James, A., Gubrium, Jaber, F., *The Self We Live By. Narrative Identity in A Postmodern World*, Oxford University Press, 2010.

Illouz, Eva, *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*, Wiley, 2007.

Jenkins, Richard, *Social Identity*, Routledge, 1996.

Rainie, Lee, Wellman, Barry, *Networked: The New Social Operating System*, MIT Press: 2012.

Luckmann, Thomas, *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*, Macmillan, 1967.

Sennett, Richard, *The Fall of A Public Man*, Knopf, 1977.